

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**MICILENE TEODORO VENTURA**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES  
TERENA DA ALDEIA BANANAL**

Campo Grande/MS  
2015

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES  
TERENA DA ALDEIA BANANAL**

**MICILENE TEODORO VENTURA**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES  
TERENA DA ALDEIA BANANAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Léia Teixeira Lacerda.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Onilda Sanches Nincao.

Campo Grande/MS  
2015

V578p Ventura, Micilene Teodoro.

O processo de alfabetização na concepção dos professores Terena da Aldeia Bananal/Micilene Teodoro Ventura. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

143f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2015.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Léia Teixeira Lacerda.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Onilda Sanches Nincao.

1. Educação escolar indígena. 2. Ensino bilíngue. 3. Professores alfabetizadores indígenas. I. Título

CDD: 23.ed. 370.1181

# MICILENE TEODORO VENTURA

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES TERENA DA ALDEIA BANANAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Léia Teixeira Lacerda

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Onilda Sanches Nincao

Campo Grande/MS, 25 de fevereiro de 2015.

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Léia Teixeira Lacerda (UEMS/orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Onilda Sanches Nincao (UFMS/coorientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Brostolin (UCDB)

A Ronaldo Rodrigues Neto,  
por ser a luz da minha vida

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido capacidade e sabedoria para dar andamento a este trabalho e por colocar pessoas certas ao meu lado.

À minha avó Eva que, em seu infinito amor, sem mesmo entender para que estudar mais, sempre me incentivou a buscar meus sonhos e nunca me disse uma palavra de desânimo.

Ao meu companheiro de todas as horas, Ronaldo Junior, por acreditar no meu trabalho, deixando a sua vida de lado para me acompanhar nesta caminhada.

Ao meu filho Ronaldo Rodrigues Neto, que muito sofreu com a minha ausência. Com ele, descobri que nas coisas simples se encontra a grande alegria da vida.

À minha filha-irmã Edinéia, que assumiu o meu papel dentro de meu lar, por sempre estar comigo e compreender a minha ausência.

Ao Sr. Ronaldo Rodrigues e a Sra. Rozane, por todas as vezes que me acompanharam ao mestrado, sempre com muita paciência, pois sabiam que a espera seria longa.

Às minhas amigas desde a faculdade até se tornar comadres e irmãs, Cintia e Andréia, que são a luz dos olhos meus.

À minha coordenadora e amiga particular Janaina Maia, por sempre me compreender e organizar os meus horários da melhor forma possível para que não atrapalhassem os meus estudos.

Às professoras do Curso Normal Médio da Escola Coronel José Alves Ribeiro (CEJAR), por sempre me entenderem, procurando me ajudar nas vezes em que precisei viajar por conta de compromissos do mestrado.

À professora e diretora Rita de Cássia, por sempre organizar os meus horários na escola da melhor forma possível.

Às professoras Sebastiana, Sheila e Daniele, que sempre me ajudaram quando precisei, incentivando-me com palavras de carinho e companheirismo.

À Nilda, minha coordenadora, que com sua infinita paciência sempre teve uma palavra de incentivo e carinho.

Às amigas que conquistei ao longo do mestrado, Aline e Silvia, com as quais ficava nas noites de segunda-feira conversando sobre nossas pesquisas.

Em especial, à família da Aline, que durante o ano de 2013 concedeu-me estadia em sua residência, o meu muito obrigado por tudo.

Aos colegas do mestrado, pois sem as caronas deles minha trajetória teria sido bem mais difícil.

À professora Léia Teixeira Lacerda, que disse o sim fundamental para meu ingresso no mestrado, aceitando ser a orientadora do meu trabalho e que, a partir desse momento, acompanhou-me e me orientou incansavelmente nessa caminhada, com muito compromisso e organização.

À professora Onilda Sanches Nincao, coorientadora desta investigação, pessoa por quem tenho profunda admiração e respeito pelo comprometimento com a pesquisa no campo da educação escolar indígena, em especial, com os Terena da região de Aquidauana e Anastácio.

À minha eterna professora Eliane Greice Davanço Nogueira. Em suas aulas sublimes, descobri a pesquisa autobiográfica, que se mostrou fundamental para o desenvolvimento de minha pesquisa.

À professora Marta Regina Brostolin, que aceitou participar e contribuir para o presente estudo.

Em especial, a todos os professores indígenas da Aldeia Bananal que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Ao meu tio Ogremir Teodoro (*in memoriam*), com quem convivi parte de minha infância e que me ensinou que o estudo nos traz bons frutos.



*Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.*

(VYGOTSKY, 1935)

VENTURA, Micilene Teodoro. **O processo de alfabetização na concepção dos professores Terena da Aldeia Bananal**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

## RESUMO

Desenvolver investigações que descrevam a implementação da educação escolar indígena constitui uma ação extremamente desafiadora para os pesquisadores que se dedicam à compreensão da dinâmica dessa modalidade de ensino, principalmente, quando nos referimos à metodologia adotada pelo professor em sala de aula, em diferentes escolas localizadas em territórios indígenas no Brasil. Esse desafio ganha novos significados quando o pesquisador evidencia a prática pedagógica dos professores, por meio de suas narrativas orais e autobiográficas. O presente trabalho tem a finalidade de analisar e compreender o processo de alfabetização dos professores indígenas Terena em seu processo de escolarização, e assim buscar compreender como acontece a alfabetização de seus alunos, e o que esses professores almejam para o ensino bilíngue. Esta pesquisa foi desenvolvida com professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Indígena Polo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal em Aquidauana/MS. A coleta dos dados se deu por meio de oficinas voltadas para a Prática Pedagógica sobre Letramento em Língua Portuguesa e Terena, nas quais os participantes produziram narrativas orais. Para tanto, apresentamos um conjunto de slides contendo 20 (vinte) imagens diferenciadas entre telas e janelas, para que os professores escolhessem a imagem que representasse o seu processo de alfabetização em língua Terena, e outra imagem que evidenciasse o processo de alfabetização dos estudantes indígenas. As narrativas autobiográficas levantadas por meio das imagens, bem como as reflexões delas decorrentes, possibilitaram conhecer as concepções de alfabetização desses professores, e quais as perspectivas de ensino bilíngue que eles têm. Nesse sentido, os dados foram analisados a partir das contribuições de teóricos do campo da educação, da linguística e da antropologia. Evidenciou-se, por meio das narrativas e questionários aplicados aos professores indígenas, que no contexto de alfabetização o ensino bilíngue ainda enfrenta resistência por parte dos pais, que têm preferência pela alfabetização em língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Ensino bilíngue. Professores alfabetizadores indígenas.

VENTURA, Micilene Teodoro. **The process in the design of literacy Terena's teachers of Bananal Village.** 2015. 143f. Dissertation (Professional Master of Education) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande University Drive, Campo Grande/MS, 2015.

## ABSTRACT

Develop research that describe the implementation of indigenous school education constitutes an action extremely challenging for researchers who are dedicated to understanding the dynamics of teaching mode, especially, when we refer to the methodology adopted by the teacher in the class, in different schools located in indigenous territories in Brazil. This challenge wins new meanings when the researcher highlights the teachers pedagogical practice, through its oral narrative and autobiographical. The present work has the purpose of analyzing and understanding the process of indigenous teachers literacy teachers in its process of Terena schooling, and so seek to understand how their students literacy happens, and what these teachers aspire to bilingual education. This research was developed with teachers from 1st to 3rd years of elementary school Indian School General Rondon, located in the Bananal village in Aquidauana/MS. The data collection took place through workshops focused on pedagogical practice on Portuguese language literacy and Terena, in which participants have produced oral narratives. To this end, we present a set of slides containing 20 (twenty) differentiated images between screens and windows, for teachers to choose the image that represented the process of literacy in language Terena, and another image that highlights the literacy process of indigenous students. The autobiographical narratives raised by means of images, as well as the reflections arising there from, made it possible to meet the conceptions of literacy teachers, and what are the perspectives of bilingual education that they have. In this sense, data were analyzed from theoretical contributions in the field of education, Linguistics and anthropology. It was evidenced through the narratives and questionnaires applied by indigenous teachers, that there is still a major obstacle when working the bilingual education in the context of literacy, because you can see that there is a great interest on the part of the parents, by literacy in the English language.

**Keywords:** Indigenous school education. Bilingual education. Indigenous literacy teachers.

## LISTA DE SIGLAS

<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEINF</b>	Centro de Educação Infantil
<b>CEJAR</b>	Escola Coronel José Alves Ribeiro
<b>FUNASA</b>	Fundação Nacional de Saúde
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>L1</b>	Língua Materna
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEEI</b>	Núcleo de Educação Escola Indígena
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>SESAI</b>	Secretária de Saúde Indígena
<b>SIL</b>	Summer Instituto Linguístico
<b>SEA</b>	Sistema de Escrita Alfabética
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PROFEDUC</b>	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
<b>UEMS</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
<b>1 O CONTEXTO HISTÓRICO DOS TERENA DA REGIÃO DO BANANAL EM AQUIDAUANA/MS .....</b>	<b>16</b>
1.1 Contexto histórico dos Terena .....	16
1.1.1 A Aldeia Bananal .....	22
1.1.2 As especificidades da sociedade Terena .....	25
1.2 Legislações nacionais que regulamentam a educação escolar indígena .....	29
1.2.1 <i>Documentos norteadores para a implementação da educação escolar indígena</i> .....	34
1.3 A educação escolar indígena no contexto de Aquidauana .....	36
1.3.1 <i>A trajetória educacional dos Terena da Aldeia Bananal</i> .....	38
<b>2 FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS E EDUCACIONAIS DA ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA INDÍGENA .....</b>	<b>42</b>
2.1 Alfabetização: a entrada no sistema alfabético de escrita .....	42
2.2 A construção da escrita na teoria vygotskiana e suas implicações para a alfabetização em língua indígena .....	44
2.3 O bilinguismo em contexto indígena .....	49
2.4 As implicações linguístico-educacionais do bilinguismo na escola indígena .....	50
2.5 A constituição da identidade do professor indígena .....	54
2.6 Formação de professor alfabetizador: contribuições para a educação escolar indígena .....	56
<b>3 EXPERIÊNCIAS DE ONTEM, PROPOSTAS DE HOJE: NARRATIVAS DE PROFESSORES TERENA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>59</b>
3.1 Particularidades encontradas durante a pesquisa de campo dentro de um território indígena .....	61
3.1.1 <i>O primeiro contato com a comunidade indígena da Aldeia Bananal - experiências de campo</i> .....	64
3.1.2 <i>A cada encontro uma descoberta - experiências das oficinas</i> .....	66
3.1.3 <i>Os dados e as experiências - o retorno à comunidade</i> .....	70

3.2	Os participantes da pesquisa: alfabetizadores indígenas .....	73
3.3	O primeiro dia de oficina: alfabetização e letramento .....	75
3.4	O segundo dia de oficina: o processo de alfabetização em língua Terena - fundamentos teóricos e as contribuições das metáforas .....	77
4	<b>MEMÓRIA DOS PROCESSOS INDÍGENAS SOBRE SUA ALFABETIZAÇÃO: COMPARTILHANDO HISTÓRIAS</b> .....	79
4.1	E agora? Eu sou o professor! Enredo e experiências dos professores indígenas em sala de aula .....	89
4.2	O uso do questionário e sua contribuição para a pesquisa .....	101
4.2.1	<i>Identificação</i> .....	101
4.2.2	<i>O ensino bilíngue</i> .....	102
4.2.3	<i>As implicações didático-pedagógicas de uma proposta bilíngue</i> .....	105
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
	<b>APÊNDICES</b> .....	124
	<b>APÊNDICE A</b> .....	125
	<b>APÊNDICE B</b> .....	131
	<b>APÊNDICE C</b> .....	135
	<b>APÊNDICE D</b> .....	137
	<b>APÊNDICE E</b> .....	138

## INTRODUÇÃO

Pensar na educação escolar indígena exige do pesquisador o exercício de tentar colocar-se no papel do índio em meio à sociedade envolvente, pois, até o momento, as políticas em favor da escola indígena, que se pretende intercultural e diferenciada, foram elaboradas por não índios, visando estabelecer um modelo de educação. Essa ideia leva o pesquisador não indígena a se perguntar o que, de fato, os povos indígenas almejam para a educação escolar indígena.

Para compreender o contexto da presente pesquisa, é preciso entender quais foram os caminhos percorridos para se chegar aos dados aqui apresentados, e qual o interesse de uma pesquisadora não indígena em realizar uma pesquisa no campo da educação escolar indígena. Então, proponho aqui relatar de que forma se deu minha inserção, enquanto pesquisadora, dentro da comunidade indígena de Aquidauana/MS, mais precisamente na Aldeia Bananal, terra indígena Taunay/Ipegue.

No ano de 2006, enquanto cursava o 2º ano de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana/MS, concorri a uma vaga para ingressar em um projeto de pesquisa de iniciação científica, no qual os candidatos selecionados ganhariam uma bolsa de estudo para desenvolver projetos voltados para a educação escolar indígena. A princípio, o meu principal interesse era somente o auxílio financeiro, pois não possuía nenhuma vivência ou relação com temas indígenas. De qualquer forma, fui selecionada e consegui a vaga, descobrindo, posteriormente, que a proposta a ser desenvolvida era “A Educação Escolar Indígena: Língua Terena e suas Nuanças”, temática que fazia parte de um projeto maior denominado “*Educação Escolar Indígena: Cultura, Identidade e Língua*” e realizado na Aldeia Bananal devido ao fato de esta ser uma comunidade falante de sua língua materna (Terena).

A função que eu exercia dentro do projeto era a de fazer observações diretas em salas de alfabetização da escola da aldeia, a fim de analisar como as crianças estavam sendo alfabetizadas em língua materna. Desta forma, mesmo com pouca (ou quase nenhuma) experiência, fui a campo realizar essa observação por dois anos, tendo assim a oportunidade de conhecer a realidade dos professores e alunos e me dedicar à temática como observadora.

A partir desse contato, nasceu o meu interesse pela alfabetização, pois comecei a indagar e a refletir: Como seria o processo de alfabetização dessas crianças? Considerando-se a complexidade e amplitude do processo de alfabetização, como alfabetizar uma criança em duas línguas? Que conhecimentos esse professor precisaria mobilizar para trabalhar com essa realidade? Como conseguir vencer os desafios de atender às exigências do Estado com relação ao bilinguismo?

Diante dessa problemática, comecei minhas leituras e pesquisas sobre a temática indígena, tendo inclusive apresentado alguns artigos em eventos científicos. Escolhi, como tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a alfabetização em língua Terena, e logo após o término do curso de Pedagogia, participei de processos seletivos de mestrado em algumas universidades, intentando pesquisar com maior profundidade a alfabetização em língua Terena, sendo aprovada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC-UEMS) no ano de 2013.

A partir da minha entrada no mestrado, fui descobrindo que as dificuldades ainda eram maiores do que a minha proposta: a princípio, uma ousada intenção de formular um *método de alfabetização* em Terena que fosse eficaz, pois além do “método”, envolvido em cada ação alfabetizadora, existe um professor, e é sobre ele que recai toda a responsabilidade dessa alfabetização.

Durante o mestrado cursei uma disciplina chamada “Formação do Professor Alfabetizador<sup>1</sup>”, o que reforçou ainda mais a necessidade de refletir sobre o professor e sua formação, em *oferecer escuta* para as inquietações e angústias desses professores indígenas, pois são poucas as pesquisas voltadas *aos professores* indígenas alfabetizadores.

Dessa maneira, quando fui a campo para iniciar a pesquisa, pude observar que todos os professores que trabalhavam na alfabetização tinham vivenciado, em sua vida escolar dentro de comunidades indígenas, um ensino em que não era utilizada a língua materna. A partir de então comecei a refletir *como* esses profissionais estavam trabalhando nesse novo contexto bilíngue, uma vez que essa experiência era inédita para eles.

Entendemos que uma das singularidades da profissão docente é o papel desempenhado pelos modelos de atuação aos quais os professores são expostos desde sua vida escolar, os quais influenciam seus modos de agir futuros.

---

<sup>1</sup> Disciplina ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Miranda, no Mestrado Profissional em Educação da UEMS de Campo Grande, em 2013.



Segundo Carlos Marcelo Garcia (2010):

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. Já em 1975, Lortie descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes. (GARCIA, 2010, p. 12).

Com base no conceito apresentado por Garcia sobre a experiência adquirida enquanto estudante e que influencia de forma positiva ou negativa na vida docente, coube então refletir quais as concepções e percepções sobre ensino bilíngue, escola indígena, alfabetização e letramento, esses professores possuíam. Desta forma, iniciamos a presente pesquisa, que tem como objetivo analisar, sob o ponto de vista dos professores indígenas, esses conceitos e aspectos mencionados.

Para tanto, no capítulo 1, fizemos um estudo documental e bibliográfico sobre o contexto histórico dos Terena da região do Bananal, em Aquidauana/MS, compreendendo: a) as especificidades da sociedade Terena; b) as legislações que amparam a educação escolar indígena; c) como a educação escolar indígena está organizada dentro do município de Aquidauana em uma perspectiva de ensino bilíngue; d) como se desenvolveu a educação escolar indígena dentro da Aldeia Bananal.

No capítulo 2, apresentamos os fundamentos linguísticos e educacionais da alfabetização em língua indígena, fazendo uma breve consideração sobre a alfabetização na perspectiva da psicogênese da língua escrita, e também sobre os conceitos de *bilinguismo* e *diglossia*, além de analisar as implicações e contribuições da teoria vygotskiana na construção da escrita, tendo em vista as relações entre pensamento e linguagem, importantes para a compreensão dos processos de alfabetização numa comunidade bilíngue. Nesse sentido, apresentaremos o papel do professor indígena, a constituição de sua identidade, a formação do professor alfabetizador e os modelos de educação escolar indígena, conforme apontados por Maher e Cavalcanti (1993) e Maher (1991a, 1991b, 2006, 2010).

No capítulo 3, ao apresentar a pesquisa empírica, justificamos o uso das narrativas e dos questionários com questões abertas como metodologia para coleta de dados, recolhidos por meio de oficinas. Relatamos também as peculiaridades, os obstáculos e situações desafiadoras vivenciadas durante o processo de pesquisa dentro do território indígena.

No capítulo 4, analisamos as narrativas escritas pelos professores, dividindo-as em duas partes: a primeira, referindo-se a como se deu o processo de alfabetização dos professores pesquisados; a segunda, sobre as formas de atuar, as expectativas e os desafios desses professores ao alfabetizar em língua portuguesa e língua Terena. No final desse capítulo, analisamos as respostas dos professores ao questionário aberto, elaborado especificamente para desvelar as lacunas evidenciadas nas narrativas de si.

Vale ressaltar que as narrativas escritas buscaram apresentar as vivências dos professores alfabetizadores e o processo de formação profissional dos mesmos. Para isso, foram necessárias várias conversas com os professores que se dispuseram a participar da pesquisa em questão. As análises foram estruturadas com base nas concepções sobre o processo de alfabetização dos professores alfabetizadores e o grau de aceitação da comunidade quanto o ensino da língua materna em consonância com o processo de alfabetização em língua portuguesa.

Como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional da UEMS, apresentamos, logo após as considerações finais (capítulo 5), uma proposta de intervenção<sup>2</sup>. Mesmo sabendo dos limites do alcance de uma pesquisa em nível de mestrado, a proposta de intervenção foi elaborada com o objetivo de contribuir, de alguma forma, para a *formação continuada*, ou melhor, utilizando um termo que consideramos mais apropriado, para o *desenvolvimento profissional docente* dos professores indígenas da Aldeia do Bananal na perspectiva do processo ensino e aprendizagem e, quiçá, de professores de outras etnias que também possam se beneficiar de nossa pesquisa.

---

<sup>2</sup> Cf. Apêndice A

## 1 O CONTEXTO HISTÓRICO DOS TERENA DA REGIÃO DO BANANAL EM AQUIDAUANA/MS

Este capítulo, conforme abordado na introdução, tem por objetivo não apenas compreender o processo de escolarização/alfabetização das crianças que estudam na Escola Municipal Indígena Polo General Rondon pertencente à Aldeia Bananal, comunidade indígena localizada dentro dos limites da Terra Indígena Taunay/Ipegue, em Aquidauana/MS, como também situar histórica e socioculturalmente essa aldeia, cuja população é composta por indígenas da etnia Terena.

É importante destacar que o processo de inserção do povo Terena na sociedade não indígena trouxe, ao longo do século XX, implicações no que se refere às demandas educacionais, que hoje apresentam novas conjunturas e definições para uma educação escolar indígena. Partindo dessa premissa e sem desconsiderar o contexto histórico-cultural, iremos discorrer sobre os aspectos da implementação da educação escolar indígena na Aldeia Bananal, procurando estabelecer uma relação entre esse contexto e os professores participantes desta pesquisa.

### 1.1 Contexto histórico dos Terena

De acordo com informações de Bittencourt e Ladeira (2000), na obra *A história do povo Terena*, os Terena são oriundos da população Guaná<sup>3</sup>, do grupo linguístico Aruak<sup>4</sup>, proveniente da região do “Êxiva” ou “Exiwa”. As pesquisadoras definem o Êxiva como sendo uma parte do território paraguaio chamado de Chaco Boreal. Porém, a definição de qual realmente é a abrangência deste território, ainda é ponto controverso entre os pesquisadores. Conforme explica Ferreira (2007), a localização do chamado Chaco sofreu mudanças com o passar dos anos, sendo que “[...] da mesma maneira que o que hoje é território brasileiro, no século XVI era território indígena, o que hoje se considera o Chaco não corresponde ao que era o Chaco no século XVI-XVIII.” (FERREIRA, 2007, p. 110). O

---

<sup>3</sup> As tribos que falavam a língua Aruak eram chamadas, na época em que os europeus chegaram ao Êxiva, de Guaná (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 35).

<sup>4</sup> O nome Aruak vem de povos que habitavam principalmente as Guianas, região próxima ao norte do Brasil e algumas ilhas da América Central, na região das Antilhas. O povo Terena é o “povo de língua Aruak que mora mais ao sul do continente americano.” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p.14).

pesquisador ainda argumenta, em sua tese *Tutela e Resistência Indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro*, citando Carvalho (1992, p. 457), que a região do Chaco abrangia “[...] territórios da Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil.” (FERREIRA, 2007, p. 110). Outras pesquisas também indicam que, como a região ficava muito próxima a minas de metais preciosos, “[...] chamou a atenção dos colonizadores portugueses e espanhóis ocasionando muitos conflitos e destruição de várias aldeias.” (AMADO; TENÓRIO, 2014, p. 2)

A história do povo Terena, segundo Bittencourt e Ladeira (2000), divide-se em quatro grandes momentos, sendo o primeiro, a saída do Êxiva, transpondo o rio Paraguai e ocupando a região que hoje compreende o Mato Grosso do Sul. As pesquisadoras denominam este período de “tempos antigos”, explicando que:

Este período foi longo, durando muitos anos, com migrações que foram feitas em todo o decorrer do século XVIII. Foi um período em que os Terena ocuparam um território vasto, dedicando-se à agricultura e estabeleceram alianças importantes com os Guaicuru e com os portugueses. (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 26).

O segundo momento, na divisão feita pela pesquisadoras, corresponde à participação dos Terena, na guerra contra o Paraguai, que aconteceu no período de 1864 a 1870, quando “[...] os Terena e Guaicuru aliaram-se aos brasileiros e lutaram para preservar seu território.” (BITTENCOURT; LACERDA, 2000, p. 26).

Outros pesquisadores também reconhecem este momento como um marco na história do povo Terena. Acçolini (2004) analisou esse período como uma forma violenta de estabelecimento de relações entre as duas sociedades. De acordo com a autora:

Para os Terena, a Guerra do Paraguai representou a violenta conjunção entre sua sociedade e a nossa no momento em que foram envolvidos na luta, retirados de suas aldeias e chamados às batalhas em benefício da ainda abstrata idéia de nação brasileira. Como já mencionamos, este envolvimento se deu de forma direta quando os paraguaios invadiram o Mato Grosso e os Terena foram recrutados para a luta juntamente com os soldados brasileiros, e de forma indireta, quando por consequência dessa invasão, praticamente todas as aldeias terena foram abandonadas, muitas vezes destruídas, e população dispersa pela região à procura de refúgio. (ACÇOLINI, 2004, p. 65).

Como podemos observar nesse relato, foram várias as consequências da Guerra do Paraguai para os Terena, destacando-se a modificação de sua organização territorial, pois, terminada a guerra, algumas aldeias desapareceram e outras foram formadas, o que forçou

os Terena a buscarem trabalho nas fazendas da região sul de Mato Grosso como forma de sobrevivência. Esse período foi denominado por Bittencourt e Ladeira (2000, p. 26) como “tempos da servidão”.

Nesse momento, ainda, os Terena tiveram que disputar o restante de sua área com “[...] oficiais desmobilizados do exército brasileiro e comerciantes que lucraram com a guerra e permaneceram na região.” (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000, p. 1). Todos esses acontecimentos causaram modificações ou transformações importantes na organização social dessa etnia, pois conforme afirma Acçolini (2004),

[...] a Guerra do Paraguai para os Terena não representou somente a passagem para um estágio de contato intenso com a sociedade brasileira, mas, representou a inserção deste povo numa esfera maior de relações, até então inexistentes, a idéia de pertencer a uma nação. (ACÇOLINI, 2004, p. 75).

Neste sentido, não foi somente o contato maior com a nação brasileira que provocou mudanças na forma de viver da comunidade Terena, mas, em alguma medida, também esse novo sentimento inserido em seu meio: o de pertencimento à nação.

A história dessa etnia passa, a partir da Guerra do Paraguai, segundo Bittencourt e Ladeira (2000), a um terceiro período em que os Terena, dispersos de seu território, foram obrigados a se submeter a trabalhos para os proprietários de terras particulares. As autoras explicam:

[...] o terceiro momento correspondeu à delimitação das Reservas Terena, iniciado com a chegada da Comissão Construtora das Linhas Telegráficas chefiadas por Rondon, e continua até o presente. Essa época, do começo deste século até os dias de hoje, é marcada por uma maior proximidade com a população branca, os purutuyé, com mudanças nos hábitos e costumes terenas. (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 26).

A proposta de reservas passou a vigorar a partir de 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão responsável por garantir o direito dos povos indígenas como, por exemplo, a posse de seus territórios e respeitar a organização interna dos índios ou indígenas e sua cultura. Segundo Ferreira (2007, p. 64), “[...] o papel do SPI era de retirar o índio da situação de degradação e colocá-lo dentro da civilização”, porém, percebia-se que o Estado cumpria a sua obrigação e ao mesmo tempo colocava os povos indígenas em situação de desvantagem, pois não podiam opinar sobre os assuntos relacionados a si mesmos.

As áreas territoriais demarcadas pelo SPI não correspondiam ao tamanho original dos territórios indígenas antes da guerra contra o Paraguai. Assim, “[...] as formas de organização do território pelos Terena, ou seja, a organização do espaço das moradias, das plantações, das cerimônias e demais atividades” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 97) não foram respeitadas pelos administradores do SPI e os Terena passaram a se reorganizar dentro do espaço concedido pelo governo brasileiro.

De acordo com os estudos de Azanha e Ladeira (2004), para organizar e manter os Terena sob controle do governo, no ano de 1918, o SPI instalou postos dentro das reservas indígenas com o propósito de apoiá-los. No entanto, esse apoio foi transformado em dominação, perda de direitos e autonomia política, conforme explicam as autoras:

O “encarregado do posto”, em pouco tempo, passaria a interferir em praticamente todos os aspectos da vida social Terena: da mediação de conflitos internos entre famílias à lavratura – e guarda dos registros – das ocorrências civis (nascimento, casamento e óbitos) até a gestão dos contratos de trabalho e estabelecimento de uma “guarda indígena” para a manutenção da “ordem”: em cada detalhe e momento, ficava marcado que os Terena, ali viviam por concessão. (AZANHA; LADEIRA, 2004, p. 12).

Neste sentido, pode-se observar que a presença do SPI dentro das comunidades indígenas ia além das funções burocráticas e administrativas, alcançando dimensões maiores como, por exemplo, inspecionar com “olhos e ouvidos do governo” as decisões e vivências das comunidades indígenas, procurando também influenciar as decisões do grupo. O SPI não estava preocupado em “[...] criar condições para favorecer o desenvolvimento das áreas dos Terena, nem incentivar e deixá-los [...] obter autonomia financeira e independência dos ‘favores’ dos brancos.” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 98).

Dessa maneira, a vida dos Terena passou a ser influenciada pelo não indígena, que os via apenas como mão-de-obra para as atividades de agropecuária da região. Além disso, houve um aumento populacional dos Terena no Estado de Mato Grosso do Sul e, conseqüentemente, o espaço territorial tornou-se pequeno para atender o modo de vida dos Terena. Essa situação levou-os a se “[...] dispersarem por diversas cidades e Estados do Brasil a procura de melhores condições de vida.” (BALTAZAR, 2010, p. 46). De certa maneira, as intencionalidades do SPI ocasionaram a adequação de algumas características da vivência dos Terena e outros grupos indígenas ao modo de vida do branco.

Em 1967, o SPI foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Sobre essa substituição, Azanha e Ladeira (2004), assim se pronunciam:

Pouco mudaria nesta estrutura de poder com a substituição do SPI pela FUNAI: o chefe do posto deste novo órgão herdaria do seu antecessor do SPI as mesmas prerrogativas de poder. Contudo, o aumento da procura em “escala” da mão-de-obra para as usinas de cana daria motivo para que aquele funcionário público [...], passasse a cobrar uma taxa, por índio contratado, dos intermediários (“gatos”) das usinas. O dinheiro assim arrecadado deveria ser utilizado na “manutenção” de algumas atividades do posto. Este recurso passaria a ser, nos anos 80, o principal atrativo para a disputada “capitania”... e fonte importante de ganhos para o Posto Indígena – cuja prestação de contas é em geral um segredo, apenas partilhado pelo chefe do PI e o “capitão”. (AZANHA; LADEIRA, 2004, p. 6-7).

Dos estudos de Azanha e Ladeira (2004), pode-se observar que o trabalho temporário nas fazendas e usinas de açúcar passou a ser uma das principais atividades financeiras e um recurso econômico para o posto das comunidades indígenas, existindo também a influência do cacique da comunidade nas respectivas contratações. Para Bittencourt e Ladeira (2000), o atual período, compreendido após a delimitação da reserva, configura-se como o quarto período na história do povo Terena. Para as autoras, “[...] esse momento ainda está sendo vivido pelos Terena, que estão fazendo a sua história, buscando autonomia enquanto povo, e mais direito como cidadãos brasileiros. Esse período não possui ainda um título.” (BITTENCOURT; LACERDA, 2000, p. 26).

Neste período atual, as atividades exercidas externamente à aldeia são vistas como uma forma de sustentação econômica, por conta do problema do crescimento populacional e da dimensão territorial das terras nas reservas indígenas, que não permitem que a população sobreviva apenas do que ali é produzido.

Outra atividade hoje realizada pelos Terena, segundo relatos orais feitos por moradores da Aldeia Bananal à pesquisadora, por ocasião da pesquisa de campo, é a colheita de maçãs, que, segundo eles, funciona de forma análoga à contratação feita pelas usinas, porém com um agravante: a maioria dos contratados para esse trabalho é composta por jovens em idade escolar, de 17 (dezesete) anos ou até mesmo com menos idade, os quais aceitam a proposta devido às comunidades indígenas não terem oferta de serviços e em função de suas necessidades próprias e também com vistas a formarem novos troncos familiares. Para os moradores da aldeia, a falta de terra suficiente para o sustento da

população indígena, aliada à ausência de formas de subsistência, são hoje as principais justificativas para a saída dos jovens Terena de suas terras para o meio urbano.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>5</sup>, obtidos a partir do Censo Demográfico de 2010, indicam que as terras ocupadas pelos Terena se espalham por diferentes municípios do Estado do Mato Grosso do Sul, entre eles, Aquidauana, município em que está localizada a Aldeia Bananal, lócus de nossa investigação, sendo que, desde a formação das aldeias até hoje, a população indígena Terena ocupa o segundo lugar de maior população indígena existente no Estado de Mato Grosso do Sul.

Ainda de acordo com dados do IBGE (2010) e também com base nos estudos realizados por Martinez (2003), em Mato Grosso do Sul, as aldeias Terena estão localizadas nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Nioaque, Rochedo e Sidrolândia. O autor, em sua pesquisa, oferece uma lista com os nomes dessas aldeias Terena, a saber: Lalima, Cachoeirinha, Babaçu, Pilad Rebuá, Argola, Passarinho, Moreira, Brejão, Taboquinha, Água Branca (Aquidauana), Água Branca (Nioaque), Córrego do Meio, Buriti, Água Azul, Limão Verde, Córrego Seco, Lagoinha (Aquidauana), Lagoinha (Sidrolândia), Imbirussu, Bananal, Colônia Nova, Ipegue, Jaraguá, Bálsamo, Olho D'Água, Oliveira, Recanto e Aldeinha (urbana).

Desde 1990, porém, segundo Ferreira (2007, p. 162), novas aldeias estão surgindo, com os movimentos de retomadas de terras tradicionais, nos municípios de Aquidauana, Miranda, Porto Murtinho, entre outros.

No Distrito de Taunay, onde está localizada a terra indígena Taunay/Ipegue, encontram-se as seguintes aldeias: Aldeia Imbirussu, Aldeia Lagoinha, Aldeia Morrinho, Aldeia Bananal, Aldeia Água Branca, Aldeia Ipegue, Aldeia Colônia Nova (cf. figura 1, na página 24 deste trabalho).

De acordo com Ferreira (2007, p. 78), “[...] cada uma destas aldeias tem um cacique próprio”, ordinariamente escolhido em eleições e com poder político dentro de sua comunidade (aldeia). O autor explica ainda que “[...] as aldeias Terena possuem ‘Conselhos Tribais’, que variam em número de membros de caso a caso, indicados pelo Cacique”. Essa organização política dos Terena, um grupo étnico forte dentro do Estado de Mato Grosso do Sul, estrutura-se no plano local e no plano regional. Segundo Ferreira:

---

<sup>5</sup> Os dados podem ser acessados no endereço:  
<<http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas>>. Acesso em: 16 set. 2014.



[...] no plano local o Cacique e o Conselho Tribal, o Chefe de Posto, regulam conjuntamente, as relações políticas e parte das relações econômicas; no plano regional, o Conjunto dos Caciques Terena e FUNAI/AR Campo Grande, regulam a vida dentro dos grupos locais (compreendendo fundamentalmente as aldeias e terras indígenas). (FERREIRA, 2007, p. 78).

Verificamos, portanto, que a formação política dentro das aldeias Terena, por possuir essas características citadas por Ferreira (2007), apresenta, no plano local, uma organização política em que as decisões sobre a ocupação dos cargos e serviços realizados dentro da comunidade, são diretamente influenciadas pelas opiniões do cacique. A escola, no plano local, também sofre essa influência, uma vez que a maioria dos professores é contratada por tempo limitado, e, segundo relatos orais dos moradores da aldeia colhidos na pesquisa de campo, a opinião do cacique sobre o trabalho do professor é decisiva para a recontração – ou não – desse professor.

### ***1.1.1 A Aldeia Bananal, em Aquidauana/MS***

Conforme foi exposto anteriormente, a Aldeia Bananal está localizada na Reserva Indígena Taunay/Ipegue, sendo uma das aldeias mais antigas dessa área. Distante cerca de 70 km do município de Aquidauana/MS, a reserva possui uma população total estimada em torno 2.606 habitantes, segundo dados da Funasa (2013).

Essa aldeia teve sua origem em área próxima à Aldeia Ipegue. Baseando-se nos relatos do índio Terena Emeteteu, Rodrigues (1996) afirma que havia nessa área uma mina denominada Yuxu que, em português, significa pilão. Nas proximidades dessa mina, foram encontrados pés de banana, espécie não conhecida até o momento, a não ser pelo velho índio Emeteteu, daí a origem do nome dado à aldeia.

De acordo com Rodrigues (1996), o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon trabalhou com os Terena na região de Taunay durante a construção das linhas telegráficas. A partir desse trabalho e como dirigente do SPI, reservou 7.200 hectares para os Terena de Bananal. Segundo Altenfelder Silva (1949):

Em 1906 o brasileiro João Gomes, amasiado com uma Terena, “nomeou” o índio Manoel Pedro capitão da aldeia Bananal. Em 1908, Manoel Pedro e alguns índios, entre os quais Marcolino Wollily (que depois veio a sucedê-lo) iniciaram a demarcação das terras da aldeia [...]. Em 1915, Marcolino Wollily foi apontado pelo SPI para o cargo de Capitão da aldeia, distinguindo-se na defesa dos interesses dos Terena contra as constantes exigências dos fazendeiros vizinhos. (ALTENFELDER SILVA, 1949, p. 285).

Essa demarcação de terra, na época considerada suficiente para atender às populações que ali residiam, hoje, se mostra problemática, diante do aumento populacional dentro da comunidade. Com base nos dados da Secretária de Saúde Indígena (SESAI) de Aquidauana, verifica-se que no ano de 2014, a população que habita a Aldeia Bananal é de 1.152 pessoas, sendo 598 homens e 554 mulheres, entre jovens, adultos e crianças. Constata-se, segundo os dados apresentados, que nos últimos cinco anos o número de habitantes da Aldeia Bananal manteve-se praticamente estável, não havendo grandes aumentos ou decréscimos populacionais. Entretanto, segundo os relatos orais de alguns professores e de membros da comunidade, os indígenas da Aldeia Bananal reclamam da falta de espaço para o cultivo e a pecuária, uma vez que a formação de roças sempre foi um elemento importante na economia doméstica Terena.

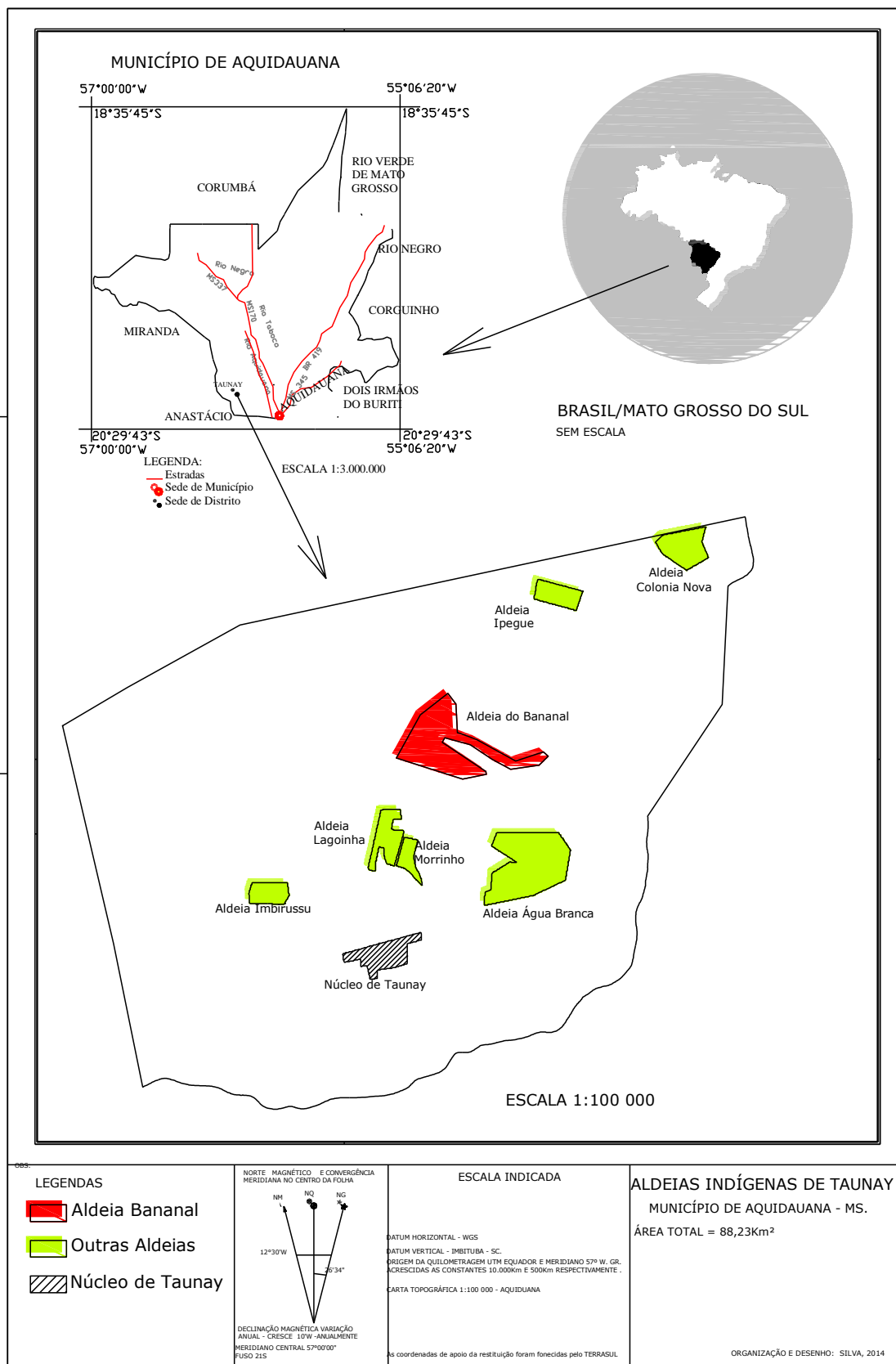
Desse modo, dentro da aldeia, a escola e o posto de saúde são as duas instituições que geram emprego, nas funções de professores, cozinheiros, serviços gerais, enfermeiros, secretários, entre outras, sendo, porém, insuficientes para empregar todos os adultos que não vivem da agricultura de subsistência. Desta forma, segundo depoimentos orais dos moradores colhidos por ocasião da pesquisa de campo, muitos jovens e adultos são obrigados a procurar emprego em fazendas vizinhas ou passar temporadas trabalhando para as usinas canavieiras ou se deslocando para o Estado do Rio Grande do Sul para a colheita de maçãs.

A Aldeia Bananal, localizada no município de Aquidauana (cf. figura 1), tem um formato geográfico semelhante ao das zonas urbanas, com ruas largas, água encanada, energia elétrica e casas de alvenaria. Na rua principal, localizam-se o Posto Indígena, o Posto de Saúde e a Escola Municipal Indígena Polo General Rondon. O mapa<sup>6</sup> reproduzido a seguir, apresenta a configuração geográfica da Aldeia Bananal (em vermelho) em relação às demais aldeias (em verde) e ao município de Aquidauana/MS.

---

<sup>6</sup> Mapa elaborado pelo geógrafo e doutor em cartografia Prof. Dr. Jaime Silva, docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especialmente para esta pesquisa. Ao professor, nosso respeito e agradecimento por contribuir para a presente pesquisa com a elaboração do mapa apresentado.

Mapa 1 - Localização da Aldeia Bananal



Fonte: Silva (2014)

O aspecto geográfico e espacial da Aldeia Bananal, entretanto, é diverso do tradicionalmente utilizado nas aldeias da etnia Terena. Segundo Altenfelder Silva (1949, p. 287), “[...] os Terena habitavam em Aldeias, onde as casas se distribuía em círculo, ao redor de uma praça central”, porém, com a criação das reservas e as imposições das esferas governamentais, a estrutura tradicional das aldeias Terena foi totalmente alterada.

De acordo com Oliveira (1976, p. 78), “[...] Bananal é seguramente a aldeia mais importante dos Terena e a mais urbanizada, contando com casas, algumas de tijolos e a maioria de adobe, mais devidamente caídas e dispostas em perfeita simetria, a formar ruas e quadras em estilo bem citadino.” Essa configuração citadina, aliada à intensa convivência com a sociedade nacional, proporcionada, em parte, pela proximidade com o município de Aquidauana, certamente provoca interferências no modo de viver da etnia Terena. Segundo Nincao (2008, p. 43), porém, “[...] a análise da história de contato dos Terena com a sociedade nacional revela um processo singular de resistência de um grupo étnico subalterno junto à sociedade dominante.” Essa resistência se revela na manutenção de algumas especificidades da sociedade Terena, as quais serão tratadas no próximo subitem.

### ***1.1.2 As especificidades da sociedade Terena***

A configuração sociocultural dos Terena é bastante complexa, o que se evidencia ao pensarmos na dinâmica da alteridade, ou seja, na relação que os indígenas estabelecem com os não indígenas. A partir dessa perspectiva e fundamentados nas considerações de alguns pesquisadores pertencentes ao povo Terena (BALTAZAR, 2010; ANTONIO, 2009; CARDOSO, 2004, 2011, entre outros), e também em trabalhos de pesquisadores *purutuye* (não indígena ou branco), tais como Oliveira (1968, 1976), Acçollini (2002), Ferreira (2007), entre outros, serão apresentados, na presente seção, aspectos da sociedade Terena com o objetivo de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão do contexto sociocultural dessa etnia.

O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira<sup>7</sup> iniciou seus estudos sobre o povo Terena em 1957, retornando em 1958 para uma avaliação do território com vistas ao levantamento de áreas. Nesse trabalho, percorreu diversas aldeias, entre elas, a Aldeia

---

<sup>7</sup> Roberto Cardoso de Oliveira fez uma pesquisa de campo, em 1958, que deu origem à elaboração da sua monografia, intitulada *O processo de assimilação do Terena*, publicada dois anos mais tarde pelo Museu Nacional. Em 1976, Oliveira retornou a campo para ampliar os seus conceitos e teorias sobre a cultura e identidade dos Terena.

Bananal, local em que foi realizada a presente pesquisa. Em seus estudos, Oliveira (1976) registra o processo de interação dos Terena com a sociedade nacional e destaca questões relacionadas à organização social e cultural dos Terena e aos processos de identidade. Além disso, o autor apresenta reflexões acerca do contato interétnico entre sociedade nacional e o povo Terena.

De acordo com Oliveira (1976), nos Terena, cultura e identidade são as duas dimensões da realidade indígena, que se transformam e, ao mesmo tempo, mantêm-se, pois enquanto lutam para preservar elementos de sua cultura, reafirmam sua identidade como indígenas. O autor se pergunta como é possível uma etnia “[...] cujos membros haviam galgado todos os degraus do processo de aculturação, ainda assim permanecer, não obstante, identificando-se como indígena.” (OLIVEIRA, 2005, p. 10). O que levaria esse grupo a manter sua identidade e cultura, não obstante as mudanças ocorridas em sua sociedade? A esse respeito, relata Oliveira (2005):

O que levava os Terena a permanecer índios? Efetivamente eles tinham mudado bastante a sua cultura: não mais praticavam o matrimônio seguindo as regras de exogamia de “metade” (*Xumonó e Sukirikionó*) e de “camada social” (*Naati, Xunaxatí, Waherê-txané e Kauti*), uma vez que sua estrutura social tradicional era constituída pelo acoplamento de dois sistemas de organização social, um simétrico (relativo às “metade”), outro assimétrico (relativo às “camadas”). Os rituais, ainda que remanescentes, não mais tinham a força anterior, se bem que alguns deles, como “a dança de bate-pau” ou “a corrida de cavalinhos”, tinham o seu espaço garantido nas festividades das aldeias durante o *Oheokoti* – nome *txané* dado aos eventos que cercavam as “festas” como chamavam, isto é, a comemoração da criação do mundo terena (com a conseqüente evocação de seus mitos fidejussórios) e a visita a seus mortos, tendo em vista que aquele ritual ocorre precisamente durante o período dos finados (no calendário cristão), coincidente com o aparecimento da constelação das Plêiades no firmamento do Mato Grosso do Sul. Além do mais, ainda persistia na vida terena o xamanismo expresso nas atividades médico-religiosas praticadas pelos seus *Koixomuneti* (pajés). Tais atividades representam o que há de mais central na forma dos Terena sinalizarem sua identidade tribal, a tal ponto que entre os urbanizados, saídos de suas aldeias no processo de labour migration, mantinham suas visitas semanais ao xamã citadino para encontrar no espaço da pajelança o território simbólico terena – era a “presença da aldeia na cidade”. (OLIVEIRA, 2005, p. 10-11).

Como se pode observar, apesar de toda a imersão dessa etnia dentro da sociedade nacional e de forma mais intensa desde a Guerra do Paraguai, as suas características culturais e identitárias andam, de certa forma, juntas, mas nem sempre mantêm uma relação entre si, pois ao se relacionar com o modo de vida do não indígena, o Terena acaba

associando aos seus hábitos elementos não indígenas, entretanto, não deixa completamente todos os elementos da sua cultura, mantendo, mesmo que “em território simbólico” sua identidade como indígena.

Para Oliveira (2005, p. 12), tanto a cultura como a identidade tem igual relevância, em um processo de “[...] reconhecimento e auto-reconhecimento, ao mesmo tempo em que recupera a dimensão cultural no contexto do multiculturalismo.”

Para compreender esses conceitos e por que a etnia Terena ainda está tão ligada aos aspectos apresentados e discutidos por Oliveira, pensamos em fazer um contraponto com um autor indígena, Paulo Baltazar (2010), geógrafo de origem Terena, que, em sua dissertação de mestrado, fez uma reflexão, com uma visão de “dentro” pelo fato de ser indígena Terena. O autor discute aspectos culturais e identitários do povo Terena da Aldeia Bananal, apresentando sua forma organizacional e social em clãs. Esses clãs, segundo Baltazar (2010),

[...] eram formados por pai, mãe, filhos e filhas solteiras, genros e netos. O “ovokúti”, como é chamado o local de moradia do grupo familiar, inclui o local onde se reúnem os clãs. O “Ovokúti”, assim denominado, era coberto com folhas de bacuri ou sapê, em formato circular, e situava-se ao redor de uma praça central. De um e outro lado, formando duas metades (“moities”), estavam os dois clãs Terena: os “sukrikiano” e os “xumonó”, cada um ocupando uma meia lua do formato circular da aldeia Terena típica. (BALTAZAR, 2010, p. 34).

Esse mito existente sobre a formação dos clãs *sukrikiano* e *xumonó* também é mencionado, com pouquíssimas variações, por Oliveira (1976) e Altenfelder Silva (1946/1947), pesquisadores já referenciados anteriormente neste trabalho. De acordo com esse mito formador do povo Terena, o herói *Yurikoyuvakai* tirou os Terena do fundo da terra e lhes entregou fogo e os instrumentos necessários para a sua sobrevivência. *Yurikoyuvakai* foi chamado por sua mãe para ir para roça, mas se recusou. A mãe dele, irritada, como castigo, tirou sua foice e cortou *Yurikoyuvakai* ao meio, surgindo dois indivíduos: o da cintura para cima e o da cintura para baixo, cada metade dando origem aos dois clãs Terena. Baltazar (2010) relata:

As duas metades Terena são endogâmicas e simétricas nas suas relações. Embora as duas metades fossem mais visíveis durante a época da colheita, era por ocasião das festas anuais, em especial durante a dança do “Kipaéxoti” — dança do “bate pau”, como é conhecida pelos “purútuye” — que se tornavam mais evidentes. Na cerimônia religiosa dos “Ohókoti”, aparecia a influência dos xamãs, “possuidores de poderes sobrenaturais” na figura do personagem conhecido como “Yunákalu”, um “Xumonó” que saía de casa em casa, seguido de uma multidão, pedindo

donativos, principalmente alimentos, para serem consumidos num banquete comunitário. (BALTAZAR, 2010, p. 36).

De acordo com Baltazar (2010, p. 36), a festa prosseguia com uma luta corporal entre os *xumonó* e os *sukrikianoo*, denominada *Mo'otó* ou *ipuhónonekokotí* e "praticada por homens, mulheres e crianças, que davam socos no rosto do adversário até que um deles desistisse ou caísse ao chão." Esse momento também se apresentava como uma divisão de grupos de acordo com a sua posição social.

Conforme Altenfelder Silva (1949), esses grupos se organizavam em quatro camadas ou classes sociais, a saber: Naati, Xuna-Xati, Waherê-Txané e Kauti.<sup>8</sup> Dessa forma, para pertencer à classe superior, ou se nascia nessa classe ou se realizava um ato considerado heróico pela comunidade. Os casamentos eram realizados dentro das classes. Quando o casamento não se realizava dentro das classes sociais, aquele da classe superior perdia seu status. Assim, as duas metades, *xumonó* e *sukrikiano*, formavam duas camadas sociais, que, em seus momentos de festividades, podiam ser distinguidas por cores, que variavam de aldeia para aldeia.

Segundo Oliveira (2005, p. 46), embora a Aldeia Bananal ainda organize tais danças, "[...] as metades não mais regulam quer as atividades lúdicas, quer as cerimônias." O autor explica:

Hoje estão elas reduzidas a mera tradição, o que é compreensível considerando-se que teria sido impossível conservarem sua primitiva função (reguladora do matrimônio) e mesmo as seguintes (cerimoniais e lúdicas), quando progressivamente se quebrava a antiga estrutura social [...]. (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Assim, ao apresentar esse contexto histórico, procuramos demonstrar como esses aspectos da tradição e cultura Terena são importantes para se compreender os fundamentos da configuração dessa sociedade, suas manifestações culturais, suas crenças e a constituição da sua identidade como indígenas.

Os Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul sofreram e sofrem com as questões territoriais. Ao longo do tempo, a organização sociocultural dos Terena sofreu várias influências, principalmente da relação de contato com a sociedade envolvente que,

---

<sup>8</sup> No estudo de Baltazar (2010), esses grupos sociais também são mencionados, embora grafados de maneira diferente. Os caciques e seus parentes pertenciam ao grupo dos *Naati*. Os *Vahere Xâne*, que significa gente ruim, eram formados pelos homens comuns ou pela maioria do povo habitante da aldeia. Os *Kauti* representavam os capturados nas incursões de guerra (BALTAZAR, 2010, p. 38).

de certa maneira, levou os Terena a criarem mecanismos de resistência. Os autores acima citados permitem analisar as transformações socioculturais ocorridas na comunidade indígena da região de Aquidauana/MS.

Dessa forma, no contato dos Terena com a sociedade envolvente, pode-se verificar que por mais que esse contato tenha sido (e ainda é) intenso, de certa forma ainda se mantêm vivos muitos aspectos culturais desse povo. Nas visitas realizadas pela pesquisadora<sup>9</sup> à comunidade indígena, foi possível observar manifestações culturais diversas como, por exemplo, na semana em que se comemora o Dia do Índio. Nessa ocasião, pudemos testemunhar algumas dessas manifestações (artesanato, danças, vestimentas e comidas típicas). Para o não indígena, especialmente nessa semana de comemorações, fica mais visível a manutenção por parte da comunidade de algumas tradições do povo Terena. Em outras visitas também foi possível perceber que muitos dos seus aspectos culturais são mantidos, em seu dia a dia, principalmente o artesanato, que é comercializado pelas mulheres nas cidades próximas e na capital do Estado de Mato Grosso do Sul como geração de renda para as famílias.

A educação na Aldeia Bananal também sofreu mudanças. Além da educação tradicional, os indígenas também passaram a participar de uma educação nos padrões não indígenas, iniciada com a chegada das missões protestantes em 1912. Para compreender esse processo histórico da educação escolar indígena, iremos apresentar a legislação em que se ampara a educação escolar indígena desde a sua criação por meio da Constituição Federal de 1988.

## **1.2 Legislações nacionais que regulamentam a educação escolar indígena**

A Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 e legislações posteriores fundamentam a educação escolar indígena no Brasil e, por conseguinte, a escola indígena da Aldeia Bananal.

A Constituição Federal de 1988 incumbiu o Estado de assegurar e proteger as manifestações culturais dos indígenas, suas tradições, sua organização social e, sobretudo, o respeito aos seus processos próprios de aprendizagem e o uso da língua materna no processo de ensino e de aprendizagem das novas gerações. Desse modo, a escola indígena

---

<sup>9</sup> A pesquisa foi realizada de setembro de 2013 a julho de 2014.



passou a ser de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue a partir da Constituição Federal de 1988.

Outro documento em que se fundamenta a educação escolar indígena é a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (doravante LDB), que em seus artigos 78 e 79 trata do currículo específico e diferenciado e do financiamento para atender às necessidades educacionais de cada grupo étnico, respeitando suas organizações, línguas e cultura.

Para a consecução do proposto na Constituição Federal de 1988 e na LDB foram aprovadas outras leis, como, por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999, que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que trata das diretrizes nacionais para as escolas indígenas, o Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que instituiu os territórios etnoeducacionais no Brasil, além de documentos norteadores, como as *Diretrizes para uma Política Nacional da Educação Escolar Indígena* (1994), o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998), o *Referencial para a Formação de Professores Indígenas* (2002). No Estado de Mato Grosso do Sul, tem-se a Deliberação CEE/MS nº 4.324, de 3 de agosto de 1995, e a Deliberação CEE/MS nº 6.767, de 25 de outubro de 2002, que estabelecem diretrizes gerais para o Estado, expressando em sua normatização as diretrizes gerais dos documentos nacionais.

Entretanto, a *execução* do que determinam as várias legislações da educação escolar indígena, no Brasil, tem sido um desafio para todos os profissionais da educação que participam de sua organização e implementação. Todas as leis apresentadas neste trabalho, na prática, são desafiadoras para os educadores indígenas, no que diz respeito à sua real implementação nas escolas indígenas.

A Constituição Federal de 1988 foi o marco da mudança de paradigma para as escolas indígenas no Brasil, pois o artigo 210 assegura o direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem das populações indígenas, tendo o Decreto Federal nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, retirado da Funai a incumbência da Educação Escolar Indígena. Esse decreto atribuiu competência ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC) na função de coordenar as ações referentes à implementação da Educação Escolar Indígena no país, estabelecendo uma articulação entre as instâncias e respectivas competências estaduais e municipais.

Dessa forma, atribuindo aos Estados e municípios a oferta da escolarização indígena, a Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, instituiu, no MEC, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que publicou, em 1994, as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Nessas diretrizes é apresentada a perspectiva da educação escolar indígena como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Os artigos 78 e 79 da atual LDB estabeleceram competências e ações de pesquisa e ensino a fim de possibilitar a execução de uma educação escolar aos indígenas de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue. Entretanto, segundo Brostolin (2003, p. 97), na busca da garantia de uma educação diferenciada “[...] torna-se necessário não apenas ensinar conteúdos na língua materna, mas sim incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas”, assim, faz-se necessária sua presença nas matrizes curriculares das escolas localizadas em áreas indígenas para que, de fato, as novas gerações das diferentes etnias, crianças e jovens, sejam formadas por meio de uma educação diferenciada e específica.

No que diz respeito ao ensino e à pesquisa para a educação escolar indígena no âmbito do bilinguismo e da interculturalidade, o art. 78 da LDB, assegura que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 2014).

De acordo com o art. 79 da LDB, os programas integrados de pesquisa e extensão devem ter os seguintes planejamentos e objetivos:

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 2014).

Assim, ficam claras as disposições referidas nos artigos 78 e 79 da LDB, evidenciando a forma como deve ser constituído o ensino nas comunidades indígenas e os tipos de programas a serem aplicados para garantir o estabelecido na legislação da educação escolar indígena como, por exemplo, a implementação do currículo diferenciado, a valorização cultural e étnica e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das populações indígenas.

Contribuindo para essa educação diferenciada, o Plano Estadual de Educação (PEE/2004) apresenta diretrizes e metas para todas as escolas indígenas de Mato Grosso do Sul, pois da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental somente professores indígenas ministram aulas com o intuito de favorecer e possibilitar a implementação da educação intercultural e multilíngüe. Nos anos subsequentes, passou a existir um número maior de professores indígenas graduados, entretanto, para algumas comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul, ainda não é um número significativo para atender às demandas no ano de 2014. O PEE apresenta 21 diretrizes e 22 objetivos e metas estabelecidas para educação escolar indígena, no Estado de Mato Grosso do Sul. Entre os objetivos e metas do PEE estão:

- Adotar estratégias para realização de parcerias com universidades públicas e privadas, copedagógica, para cada etnia do Estado de Mato Grosso do Sul, até o ano de 2005;
- Implantar cursos de formação aos professores indígenas, visando atingir 80% de professores indígenas habilitados, até o final da década;
- Criar a categoria de professores indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul;
- Proporcionar a formação e qualificação de 20% dos profissionais da educação, índios, a cada ano, a partir de 2004;
- Garantir calendário escolar específico para atividades socioculturais das etnias, a partir de 2004. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 5).

Alguns desses objetivos e metas ainda não foram concretizados, apesar de serem os primeiros esforços para significativas mudanças no campo da educação escolar indígena, mas precisamente na proposta de formação de professores indígenas. Com o PEE em vigor há uma década, constata-se que houve um crescimento significativo na área da educação escolar indígena. Esse crescimento pode ser observado no número de professores indígenas Terena e Guarani com formações específicas que hoje é, certamente, maior do que na década de 90.

Para que as propostas e objetivos da educação escolar indígena fossem concretizados no Brasil foi aprovada a Resolução CEB nº 3/99, em conformidade com o Parecer CEB/CNE nº 14/99, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Essas legislações normatizaram as disposições apresentadas na Constituição Federal de 1988 sobre a educação escolar indígena, instituindo a categoria “Escola Indígena” e a formação específica de professores indígenas, ambas devendo ser asseguradas nas redes estaduais e municipais de ensino.

A partir das legislações elencadas acima, o direito das populações indígenas a uma educação específica e diferenciada, assegura o valor às diferenças étnicas, linguísticas e culturais. Conforme Grupioni (2002), as escolas indígenas

[...] precisam encontrar respaldo e acolhimento nas normatizações estaduais que vão disciplinar o funcionamento das escolas indígenas, como unidades integrantes dos sistemas estaduais de ensino, bem como regularizar a situação dos professores indígenas como profissionais contratados pelo estado ou pelo município. É aqui, portanto, no âmbito estadual, que os princípios federais precisam ganhar efetividade, gerando normas e procedimentos que lhes possam dar vazão. É nesse âmbito que se consolida o direito a uma educação diferenciada, na medida em que implementa e se realiza o direito a uma escola própria e diferenciada. (GRUPIONI, 2002, p. 135).

De acordo com as considerações apresentadas por Grupioni (2002), observa-se a necessidade de respaldos legais e um acolhimento por parte dos dirigentes estaduais e municipais para normatizar o funcionamento das escolas localizadas em áreas indígenas, tendo em vista que há uma fronteira entre as legislações que regulamentam a implementação do funcionamento dessas escolas de maneira articulada à prática pedagógica dos professores.

Dessa forma, no que se refere ao bilinguismo, esse direito tem sido negado devido à falta de conhecimento linguístico dos grupos que trabalham com essa questão, sobretudo, dos técnicos das Secretarias de Educação, além da falta de oferecimento de cursos de formações continuadas específicas que abordem o bilinguismo de maneira teórica e metodológica para a implementação desse direito nas escolas. A ausência de práticas sociais de letramento em língua indígena faz com que a língua portuguesa tenha proeminência no processo diglótico. Isso acontece porque a língua indígena é de tradição oral e não meio de comunicação em língua indígena, dificultando assim o processo de letramento das crianças.

As práticas pedagógicas nas escolas indígenas visam a contribuições metodológicas para favorecer o ensino intercultural e diferenciado, tendo os professores indígenas como protagonistas de suas próprias histórias. Para isso, aprovou-se a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, definindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas na Educação Básica*, a fim de contribuir para a prática pedagógica em sala de aula, valorizando assim os processos próprios de aprendizagem, os conhecimentos tradicionais, a língua materna e também as formações continuadas para professores indígenas.

### **1.2.1 Documentos norteadores para a implementação da educação escolar indígena**

Para que se tenha uma política diferenciada e que verdadeiramente atenda às expectativas das comunidades indígenas, faz-se necessário a participação direta das comunidades indígenas no processo de construção da educação escolar indígena, pois a partir desse envolvimento pode ser constatado resultados significativos no âmbito da educação escolar indígena como aponta o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI, 1998). Uma escola diferenciada e específica pode contribuir muito para o exercício da cidadania indígena. Segundo o RCNEI:

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados – os povos indígenas, através de suas comunidades educativas. Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Dessa forma, o RCNEI tem por objetivo ser um eixo norteador para as escolas indígenas, em especial para os professores, pois aponta os objetivos e definições da escola indígena e o seu processo pedagógico, as metodologias a serem utilizadas em todas as áreas do conhecimento da Escola Básica. Busca-se assim munir o professor indígena de reflexões teóricas e orientações práticas para a sala de aula.

Com a Constituição Federal de 1989, o Estado do Mato Grosso do Sul começou a introduzir ações para atender à especificidade da educação escolar indígena. Para tanto, em 1995, foi criado o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI) e aprovada a Deliberação

nº 4.324/95, do Conselho Estadual de Educação, que criou diretrizes para implementar propostas curriculares para o ensino escolar das populações indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul (NINCAO, 2003, p. 38). Esse documento já sinaliza a necessidade do Estado em oferecer cursos voltados para a formação de professores indígenas.

Outra ação do Estado de Mato Grosso do Sul voltada para a educação escolar indígena foi a aprovação da Deliberação CEE/MS nº 6.767/2002, que fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas pertencentes ao seu Sistema Estadual de Ensino para a oferta da educação escolar indígena.

Em seu conjunto, todas as leis, resoluções e normatizações que regulamentam a educação escolar indígena no Brasil têm como principal preocupação o processo de ensino e de aprendizagem dos povos indígenas. Essa preocupação visa à implementação de práticas pedagógicas, à compreensão e valorização dos aspectos culturais e étnicos dos grupos indígenas. Os professores indígenas almejam trabalhar com um currículo debatido e construído pela comunidade indígena para que os conteúdos sejam diferenciados, específicos e compreendidos no contexto dos conhecimentos universais, sobretudo para atender as perspectivas das novas gerações das comunidades indígenas.

A formação das novas gerações indígenas fundamenta-se na educação escolar indígena seguida da adesão às disposições legislativas conquistadas até o momento. No entanto, para formar professores indígenas no âmbito intercultural e específico necessita-se de novas e maiores ofertas de cursos de licenciaturas interculturais indígenas, bem como a promoção de formações continuadas para escolas localizadas nas áreas indígenas.

A educação escolar indígena depende de esferas federais, estaduais e municipais para que as comunidades indígenas recebam uma educação plena e de valorização étnica e cultural a fim de exercer e vivenciar o ensino e a aprendizagem construídos em parceria com a comunidade.

Dessa perspectiva, após delinear o caminho percorrido pela educação escolar indígena ao longo de seu amparo legal desde a Constituição Federal de 1988 e as leis subsequentes comentadas neste texto, bem como os programas elaborados pela Secretaria de Educação para promover formações continuadas aos professores indígenas, podemos evidenciar avanços significativos no campo da educação escolar indígena.

Esses avanços se evidenciam em leis criadas para atenderem as comunidades indígenas, tendo em vista que um dos benefícios é a criação da carreira do professor

indígena e da categoria Escola Indígena por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/99 e da organização de um currículo que atenda às necessidades das escolas indígenas.

Com relação à formação de professores indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul, destacam-se as iniciativas no âmbito da formação em nível médio desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul pelo Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas do MS, com o oferecimento do Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Ára Verá e o Curso Normal Médio Indígena Povos do Pantanal, MS, a partir de 1999. E também o Curso de Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau de Mato Grosso do Sul, realizado na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" – Polo e Extensões, mantidas pela Prefeitura Municipal de Porto Murtinho, de 2002 a 2004.

Com relação às formações em nível superior destacam-se: a) o Curso Normal Superior Indígena, ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul para os Terena, em Aquidauana, e para os Guarani e Kaiowá, em Amambaí, com o objetivo de formar professores indígenas, em nível superior, para as séries iniciais, no período de 2000 a 2004; b) as Licenciaturas Interculturais Indígenas desenvolvidas, em 2010, pela Universidade Federal da Grande Dourados para os Guarani e Kaiowá, em Dourados, e também pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para os povos do Pantanal, em Aquidauana.

Essa formação específica de professores indígenas é de fundamental importância para a consecução do objetivo da educação escolar indígena de tornar a escola conduzida pelo princípio da interculturalidade, estabelecendo diálogos, comportamentos e conhecimentos construídos a partir de culturas distintas e, frequentemente, conflitantes.

Com base nesses fundamentos legais, iremos abordar a educação escolar indígena do povo Terena na Aldeia Bananal, no município de Aquidauana/MS.

### **1.3 A educação escolar indígena no contexto de Aquidauana**

No município de Aquidauana, a legislação que regulamenta a educação escolar indígena é a Lei Orgânica de 1998, que garante aos povos indígenas do município o direito ao estudo da língua materna e à valorização de seus processos próprios de aprendizagem. Em seu art. 212, a Lei Orgânica estabelece que “[...] o Poder Público Municipal assegurará às comunidades indígenas o ensino fundamental, ministrado em língua portuguesa,

garantindo-lhes a utilização da língua materna e de processos próprios de aprendizagem” (AQUIDAUANA, 1998), em conformidade com o art. 210 da Constituição Federal.

Essa lei dispensa mais dois artigos à educação escolar indígena que fazem referência à língua materna, assegurando às comunidades indígenas o ensino bilíngue, os recursos humanos da comunidade e conteúdos adequados à realidade de vivência de cada grupo étnico, como pode ser observado abaixo:

Art. 171. O município deverá manter nas comunidades indígenas, a educação pré-escolar, através do ensino bilíngue, priorizando, sempre que possível, recursos humanos habilitados existentes na própria comunidade.  
Art. 172. Deverão ser incluídos nos programas curriculares do ensino fundamental, ministrados nas comunidades indígenas, conteúdos pertinentes à sua realidade cultural. (AQUIDAUANA, 1998).

Desse modo, os três artigos supracitados, possibilitam que os professores dessas escolas ministrem aulas de língua portuguesa e Terena, favorecendo assim os seus processos próprios de aprendizagem e o ensino bilíngue, além disso, somente professores indígenas ministram aulas da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental, conforme assegurado na referida lei.

Além da Lei Orgânica, o município contou com um projeto voltado para o ensino bilíngue e elaborado em 1998 para os povos indígenas, denominado “Raízes do Saber”. Para a implantação desse projeto foi aprovada a Lei Municipal nº 1.700, de 26 de fevereiro de 1999, que garante uma educação bilíngue e intercultural. O Projeto "Raízes do Saber" passou a ser desenvolvido com a finalidade de oferecer capacitação aos professores indígenas para contribuir para o processo de alfabetização das crianças nas aldeias e, gradativamente, efetivar o ensino bilíngue. Essa proposta visou a garantir a implantação da alfabetização em língua materna, assegurando aos povos indígenas dessa região uma educação escolar contextualizada e de acordo com a legislação nacional que estabelece a educação escolar indígena.

Com a regulamentação dessas legislações, as escolas indígenas do município de Aquidauana inseriram duas disciplinas específicas em suas matrizes curriculares, a saber: Língua Materna (Terena) e Arte e Cultura Terena, na tentativa de buscar a alfabetização em língua materna e atender minimamente um currículo diferenciado para o grupo escolar.

Dessa maneira, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon localizada na Aldeia Bananal, tem como objetivo central “[...] nortear o educador em suas tarefas como mediador, a fim de possibilitar o ensino-aprendizagem de



maneira adequada e coerente com seus objetivos, pois não é a aprendizagem que se deve ajustar ao ensino, mas, sim, o ensino que deve potencializar a aprendizagem." (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002, p. 7).

Em relação à maneira de as crianças e os jovens indígenas aprenderem, o documento sugere, também, que seja feito um trabalho voltado para as necessidades da comunidade e para a “educação que a comunidade almeja para si”, de modo que o ensino-aprendizagem seja feito "de maneira adequada e coerente com seus objetivos." (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002, p. 9).

Diante do exposto, o que a comunidade escolar da Aldeia Bananal almeja é que, de fato, seja implementada uma educação escolar indígena que atenda as necessidades da comunidade, pois o que se constata é que há várias leis que regulamentam a educação escolar indígena, no entanto, em sua real efetivação são poucas as iniciativas que promovem mudanças significativas em sala de aula. Isso ocorre devido aos processos burocráticos adotados na administração pública, tanto municipal como estadual, pois há ainda um caminho de dificuldades e possibilidades a se percorrer no que se refere à implementação da educação escolar indígena.

Neste sentido, a escola indígena que a comunidade da Aldeia Bananal almeja é a que busque preparar os alunos para conviver com os desafios que o contato com a sociedade envolvente impõe, sem desvalorizar sua cultura e suas crenças.

O objetivo das escolas indígenas é garantir direitos negados por órgãos governamentais antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, direitos esses relacionados com sua cultura, crença e valores. Espera-se que de fato aconteça um ensino bilíngue e intercultural. A partir desses conceitos, podemos evidenciar avanços significativos no campo da educação escolar indígena, em especial, na comunidade indígena da Aldeia Bananal.

Na próxima seção, discorreremos sobre como se iniciou a educação escolar dentro da comunidade da Aldeia Bananal, pois o seu processo de escolarização foi diferente das demais comunidades, como podemos observar em seu percurso histórico.

### ***1.3.1 A trajetória educacional dos Terena da Aldeia Bananal***

A educação escolar para os Terena da Aldeia Bananal teve início com os membros das missões protestantes (inglesas, alemãs e, posteriormente, norte-americanas) que, em 1912, vieram evangelizá-los, porém, os “[...] Terena buscaram garantir o processo de

escolarização de suas crianças e jovens, e após alguns projetos educacionais, foi criada pela missão protestante uma escola na aldeia Bananal, em 1925.” (NINCAO, 2003, p. 61).

Para essa autora, no tocante à educação escolar indígena, os “Terena distinguem-se de outras comunidades indígenas, pois o processo educacional não indígena iniciou-se nesta comunidade por meio das missões protestantes” (NINCAO, 2003, p. 62), enquanto a maioria das comunidades indígenas tiveram o processo educacional não indígena iniciado pela catequização de missões jesuíticas.

Os povos indígenas do Brasil, em sua maioria, passaram por um processo educacional realizado durante a colonização por padres jesuítas, quando eram retirados de seu ambiente natural e do convívio de suas famílias ainda crianças e conduzidos a um local, espécie de orfanato, para receber os ensinamentos religiosos. No contexto da Aldeia Bananal, não acontecia esse modelo de ensino, pois “[...] os indígenas dessa região é que buscaram, por meio da missão protestante, uma escola que pudesse atender sua comunidade.” (NINCAO, 2003, p. 62).

A autora aponta que, em 1936, o SPI começou as suas atividades dentro da Aldeia Bananal, implantando uma escola que ensinava em português. Esse processo de escolarização possibilitou aos Terena de Bananal formar suas lideranças e atuar na sociedade brasileira com a finalidade de defender seus interesses.

Neste sentido, no processo de escolarização dos Terena na Aldeia Bananal, fruto de uma demanda própria, tem sido estabelecidas estratégias específicas, o que se confirma pela iniciativa dos Terena em solicitar o trabalho de escolarização realizado pelas missões protestantes. Os Terena sentiam a necessidade, naquele momento, de terem acesso a uma educação que lhes proporcionasse uma melhor comunicação com o mundo não indígena.

Nesse sentido, o SPI impediu a continuidade da escola dos missionários na Aldeia Bananal. Assim, em 1944, foi criada pelo governo brasileiro a Escola Municipal Indígena Polo General Rondon, que funciona até hoje, oferecendo o Ensino Fundamental completo.

Assim, a fim de contribuir para a educação escolar indígena, o Estado de Mato Grosso do Sul aprovou a Deliberação CEE/MS nº 6.767/2002, que fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas pertencentes a seu Sistema Estadual de Ensino para a oferta da educação escolar indígena.

Diante disso, no ano de 1998, pensando nessa proposta de ensino diferenciado, o município de Aquidauana/MS, por meio da Secretaria de Educação, iniciou discussões para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) na rede escolar de ensino, tendo

como finalidade a elaboração de uma proposta que atendesse a comunidade indígena do município de Aquidauana, incluindo a Aldeia Bananal.

O Projeto Político Pedagógico a ser elaborado objetivava atender as comunidades indígenas em suas especificidades, tais como: o ensino da língua materna, os processos próprios de aprendizagem, o ensino intercultural e bilíngue. Nincao (2003), entretanto, salienta:

Durante as discussões promovidas, no 1º semestre de 1998, pela Secretaria Municipal de Educação para elaboração do PPP (do qual participei como assessora e consultora), as comunidades indígenas Terena de Aquidauana, após o conhecimento das legislações estaduais e federais por elas ignoradas, demonstraram forte resistência à inserção da língua Terena na escola. Após muita discussão da Secretaria com as lideranças indígenas foi garantido, no PPP, o uso escolar de sua língua materna e o respeito aos processos próprios de aprendizagem. Nesta questão, cada aldeia através de sua escola decidiu pela alfabetização inicial na língua Terena ou pelo resgate da mesma onde o português já é a língua materna. (NINCAO, 2003, p. 63).

De acordo com a autora é necessário considerar que o contexto de escolarização dos Terena se deu em um processo diferente do contexto nacional, em que a valorização da língua indígena e dos processos próprios de aprendizagem não foram respeitados, lembrando que os grupos indígenas necessitam de uma educação específica e diferenciada e não homogeneizadora como aconteceu ao longo do processo histórico. Realizada, em português, a alfabetização promovida na comunidade Terena "[...] uma expectativa de acesso a um estilo de vida da sociedade envolvente e a proposta de escolarização indígena diferenciada é, não declaradamente, vista com muita desconfiança pelos Terena." (NINCAO, 2003, p. 63-64).

Por um período de tempo, os Terena chegaram a pensar que não era importante aprender a sua língua materna, já que a língua, na maioria das vezes, era utilizada apenas na comunidade indígena, ideia essa, disseminada pelos não índios para suprir seus interesses e objetivos com relação à resistência indígena. É interessante observar que os Terena, hoje, buscam uma educação específica e diferenciada e escolas indígenas com currículos que valorizem a cultura e língua de cada grupo. Diante do exposto, faz-se necessário apresentar as configurações socioculturais dos Terena para compreender o processo educacional desse grupo.

Para tanto, apresenta-se, no próximo capítulo, a formação dos professores alfabetizadores indígenas da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal, os quais contribuíram para os dados desta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS E EDUCACIONAIS DA ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA INDÍGENA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a fundamentação teórica que embasa nossa pesquisa. Para isso, foram discutidas questões que envolvem alfabetização, construção da escrita e suas implicações para a alfabetização em contexto indígena, com o bilinguismo e a diglossia; além disso, apresentamos uma análise da legislação que ampara essa modalidade de ensino desde sua criação com a Constituição Federal do Brasil de 1988.

Dessa perspectiva, no que diz respeito à construção da linguagem escrita, utilizou-se a teoria de Vygotsky (1935), discutida por Rojo (1996); para as reflexões sobre ensino de língua indígena, valemo-nos das considerações de Nincao (2003), Maher e Cavalcanti (1993), Maher (1991, 2006, 2010), Franchetto (2004, 2008) e dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* (RCNEI, 1998); para a discussão sobre alfabetização, serviram-nos de apoio as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985) e Morais (2012).

### 2.1 Alfabetização: a entrada no sistema alfabético de escrita

A alfabetização, no contexto deste trabalho, é considerada como a aprendizagem de uma *representação* da linguagem, e não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (fonemas) de uma língua (FERREIRO, 2011). Essa diferenciação é importante, pois, segundo Morais (2012, p. 27), “[...] por trás de qualquer método de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser apreendido.”

Sendo assim, quando se concebe a alfabetização como a mera aquisição de um código, a teoria “por trás do método” considera o aluno como uma “tábula rasa” que, ao adquirir conhecimentos sobre o alfabeto, neste caso adaptado à língua Terena, receberá informações prontas do exterior, bastando simplesmente que o aluno memorize as correspondências letra/som para ser considerado “alfabetizado”. No entanto, ao se considerar a alfabetização como aprendizagem ou apropriação de um sistema *notacional*, parte-se do pressuposto de que há um sujeito cognoscente, “[...] o que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz

essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula).” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 27).

O sujeito de aprendizagem, nesse caso, é uma criança que vive em uma comunidade bilíngue em que a cultura, o processo de aprendizagem e o modo de viver, em muitos aspectos, diferenciam-se totalmente das “outras crianças” que são alfabetizadas nas escolas não indígenas. Essas especificidades devem ser levadas em consideração, pois além de todas as dificuldades encontradas naturalmente ao se trabalhar com classes de alfabetização, ainda há que se levar em conta o fator linguístico, ou seja, o fato dessa criança ter a possibilidade de ser alfabetizada em duas línguas — a portuguesa e a Terena—, sendo a língua Terena, de tradição oral.

Dessa forma, cabe ao professor alfabetizar em duas línguas, e em contexto completamente diferente, a língua portuguesa, de tradição escrita, pode ser amplamente encontrada em todos os veículos de comunicação (livros, revistas, jornais, panfletos, outdoors e uma infinidade de outros exemplos); porém, a língua Terena, não, pois são poucos, ou quase nenhum, os materiais impressos em língua Terena. Sendo de tradição oral, ela está sendo paulatinamente “adaptada” para a escrita escolar, porém, não é encontrada nos mesmos veículos de comunicação da língua portuguesa, ou seja, não há uso social da língua escrita na comunidade Terena.

Assim, para entender a alfabetização, de um modo geral e na língua indígena, precisamos compreender que a criança, a princípio, não conhece as “regras de funcionamento” ou as propriedades do sistema de escrita alfabético (SEA), como se estas já estivessem “prontas” ou “dadas” em sua mente, da mesma forma que se apresentam para os adultos alfabetizados (MORAIS, 2012). Antes, esse “funcionamento” deve ser apreendido e internalizado, para só então, ser utilizado de maneira proficiente.

Para que esse funcionamento ocorra, segundo as descobertas da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), a criança cria hipóteses que vão sendo sucessivamente substituídas à medida que avança em seu nível de compreensão do SEA. Compreender essas etapas implica respeitar as construções originais que a criança, ao ser introduzida no mundo da escrita, vai produzindo e considerar assim os “erros” como tentativas de conceitualização e não simplesmente como desvios. É preciso, assim, deixar que a criança se manifeste por escrito, sendo o professor um mediador que irá confrontar “construtivamente” suas tentativas, incentivando-a a refletir sobre a língua escrita e não somente reproduzir modelos fornecidos *a priori*.

Para Morais (2012), entre as propriedades do SEA que a criança indígena e não indígena tem que reconstruir para compreender seu funcionamento tem-se:

a) escreve-se com um repertório finito de letras, que são diferentes de números e de outros símbolos; b) a ordem das letras na escrita das palavras não pode ser mudada; c) as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras, porém sem levar em consideração as características físicas de seus referentes; d) utilizamos, além das letras, outras marcas (acentos) que podem modificar não somente o som, como também o significado das palavras que as utilizam; etc. (MORAIS, 2012, p. 33).

Essas propriedades não podem ser *transmitidas* à criança em processo de alfabetização por meio de um processo linear ou tradicional de ensino, o qual será apreendido pela mera comunicação ou informação. Há, ainda, outras variáveis que influenciam o processo de aquisição da leitura, além das condições pessoais construídas conforme a experiência individualizada de cada sujeito, conforme explica Souza e Silva (2014):

Quando nos referimos ao processo de aquisição da leitura – uma das funções neuropsicológicas mais complexas -, compreendemos que há uma extensa gama de variáveis que interfere direta e/ou indiretamente neste processo, viabilizando e facilitando, ou dificultando e restringindo o sucesso do seu desenvolvimento. Essas variáveis podem ser extrínsecas ao indivíduo, categorizadas como de ordem psicossocial e socioeconômica, ou podem ser intrínsecas a ele, como suas condições suas condições biológicas, afetivas e neuropsicológicas. (SOUZA; SILVA, 2014, p. 163).

Neste sentido, o processo de aquisição da língua escrita pela criança indígena envolve fatores biológicos e sociais que não podem ser negligenciados, como o fato de que a criança que convive em uma comunidade bilíngue, primeiro precisa “organizar seu pensamento” em sua língua materna para, depois, se expressar (oralmente ou por escrito) em língua portuguesa.

## **2.2 A construção da escrita na teoria vygotskiana e suas implicações para a alfabetização em língua indígena**

Esta seção tem como objetivo discutir a abordagem teórica adotada para o exame das concepções sobre a alfabetização dos professores Terena participantes desta pesquisa. Neste sentido, utiliza-se como aporte a teoria vygotskiana à luz das reflexões presentes em Rojo (1996). Para compreender o contexto no qual se aplica essa teoria, deve-se compreender os processos pelos quais a escrita se constrói e quais os caminhos percorridos

nessa construção e, a partir dessa reflexão, descrever suas contribuições para implantação de uma proposta de ensino bilíngue em uma escola localizada em área indígena.

Segundo Rojo (1996, p. 3), a intervenção social constitui-se “[...] no caso da escola, [de] intervenções pedagógicas e [de] instrução – na construção de todo e qualquer conhecimento, incluído o uso e o conhecimento sobre a escrita.” Assim, a escola tem a função de contribuir para o processo de construção do conhecimento, em especial, na construção da escrita, aprendizado que está constituído de vários processos.

Para essa autora, a grafia parte do abstrato, sendo o processo de simbolização um dos mais difíceis para a criança, pois a criança, primeiro deverá representar a palavra em pensamento para depois reproduzi-la por meio da escrita. Dessa forma, as crianças, após dominarem os sistemas simbólicos, começam a criar concepções e a fazer “[...] da escrita não somente uma grafia, um gesto que marca, representando um som da fala, mas, além disso, uma linguagem particular, diversa da fala e capaz de significar.” (ROJO, 1996, p. 10). Nesse sentido, a grafia deve expressar significados para a criança, e, exatamente nesse momento, é possível ao professor fazer intervenções pedagógicas socioconstrutivistas, a fim de contribuir para esse processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Quando a criança se apropria da língua escrita, busca técnicas oferecidas por sua cultura, e a partir dessa interação dentro desse sistema simbólico, evidencia-se o desenvolvimento do pensamento e da construção da escrita. Em outras palavras, quando a criança faz a relação entre o sistema de escrita, sons/fonemas e letras/grafemas, e associa a este o sentido da escrita, começa a analisar as finalidades da escrita, associando essa escrita ao significado de palavras. Nesse sentido, “[...] a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada.”(VYGOTSKY, 1935, p. 154). Dessa forma, o que se reproduz no pensamento se concretiza na escrita. Assim, a criança é capaz de interpretar e dar significados para o que está escrito, resultado do processo de alfabetização.

Cabe ressaltar, porém, que não pode haver confusão entre o significado e o verdadeiro sentido para a criança no momento em que está realizando a leitura. Segundo Vygotsky (1935), a criança pode fazer uma relação do objeto com a escrita, sem compreender com profundidade o significado daquilo que está lendo. Pode-se, por exemplo, apresentar para a criança um papel em que esteja impresso a imagem de uma casa e a palavra casa, em seguida, ao pedir para que a criança leia a palavra, ela observará a imagem da casa e lerá a palavra “casa”, pois associará a palavra à imagem.



Neste sentido, a criança relaciona a imagem à escrita, fazendo com que o professor pense que a criança sabe ler por ser capaz de associar as letras da palavra casa com o desenho da casa. Para Vygotsky (1935), neste caso, a criança ainda não lê, apenas reconhece signos. O exemplo citado pode ser considerado de segunda ordem, de acordo com a teoria de Vygotsky (1935), que considera dois exemplos fundamentais na aquisição da escrita, a saber: os exemplos de primeira ordem e segunda ordem para justificar a linguagem escrita. Afirma Vygotsky (1935, p. 120):

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, este elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simbolizam diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

O autor considera o processo da escrita amplo e complexo, exigindo habilidades que não podem ser alcançadas de maneira mecânica e sistematizada mas, sim, no desenvolvimento de funções.

Mas, por que escolher Vygotsky para apresentar essa concepção? A resposta para essa pergunta seria que a teoria defendida por Vygotsky, sobre o simbolismo de 1º e 2º ordem no processo de construção da escrita, pode ser adotada na presente pesquisa, tendo em vista que o simbolismo de 1º ordem representa um sistema autônomo em relação à fala, sendo considerado um processo complexo e extenso, não podendo ser alcançado de forma mecânica. Ao passo que o simbolismo de 2º ordem visa somente à escrita como forma mecânica, a partir da qual a criança faz a leitura simbólica de uma palavra.

Assim, não basta ter o domínio da escrita em 2º ordem, se não se desenvolver a construção de escrita na 1º ordem. Ao analisar essa concepção da 1º ordem, podemos dizer que, para a criança atingir essa construção de escrita, muito mais que grafar sons, precisa-se ir além de uma forma mecânica, pois, segundo Rojo (1996, p. 20), “[...] aprender a escrever é aprender novos modos do discurso (gêneros); novos modos de se relacionar com interlocutores [...] construir uma nova inserção cultural.” Isso seria tornar o sistema de escrita significativa.

Para Rojo (1996, p. 10), Vygotsky “[...] faz da escrita não somente uma grafia, um gesto que marca, representando um som da fala, mas, além, uma linguagem particular, diversa da fala e capaz de significar.” É a partir dessa concepção que se deve considerar

que a criança está lendo e escrevendo quando também for capaz de atribuir significado para o que escreve.

No que se refere à relação existente entre pensamento e linguagem, e o sentido que se aplica na escrita e sua interpretação, faz-se necessário analisar a explicação dada por Vygotsky (1993, p. 128-129):

O pensamento, ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. Quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos. Concebo tudo isso em um só pensamento, mas expresso em palavras separadas. Um interlocutor em geral leva vários minutos para manifestar um pensamento. Em sua mente o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em uma sequência. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. (VYGOSTKY, 1993, p. 128-129).

Vygotsky explicita uma informação muito rica em contexto de linguagem e pensamento, pois considerando a expressão “chuva de palavras” citada pelo autor, o que as crianças encontram no momento da alfabetização são verdadeiras explosões de pensamentos, associando as palavras e, conseqüentemente, a escrita, originando “[...] diferentes linguagens, discursos ou falas (interna, externa, oral, escrita) – que se organizam materialmente, semioticamente e sintaticamente de modos diversos, por razões diversas, e que se relacionam de maneira complexa.” (ROJO, 1996, p. 12). Nessa perspectiva, o processo de aquisição da escrita deve ser observado em uma sociedade letrada.

A escrita deve ser bem mais elaborada do que a linguagem falada, pois, diferentemente dos contextos de fala, quando o leitor depara-se com um texto escrito não tem oportunidades para esclarecer possíveis dúvidas que possam surgir durante a leitura. Nesse sentido, Nincao (2003, p. 36) ressalta a contribuição da teoria vygotskiana para a pesquisa no campo da educação escolar indígena, afirmando que “[...] a escrita é vista não apenas como uma representação do som, mas sim, como autônoma em relação à fala, isto é, como uma linguagem particular e significante.” Dessa forma, a linguagem escrita possui significado e não representa tão somente o som da fala, atribuindo-se assim um significado à escrita.

Diante disso, o autor deve se colocar na posição de leitor, ao mesmo tempo em que escreve, de modo a garantir que o texto passe de forma fiel os seus pensamentos. Neste

sentido, a escrita, como aponta Nincao (2003, p. 37), passa a ser a “[...] forma mais elaborada de comunicação.” A autora ressalta que a escrita, como novo plano de expressão, leva a criança a fazer novas construções, pois exige a capacidade de planejar a partir da representação de uma situação abstrata. Para Nincao (2003), a importância da escrita da língua indígena em um contexto bilíngue de aprendizagem reside no fato de que as

[...] capacidades possibilitadas pelo uso da escrita vão levar ao desenvolvimento das funções cognitivas superiores no âmbito da própria cultura e, portanto, dos processos próprios de aprendizagem culturalmente estabelecidos. Porém, quando se fala em respeito aos processos próprios de aprendizagem, não se pode esquecer que os processos de aprendizagem culturalmente estabelecidos nas culturas indígenas, com base na oralidade, não são os mesmos processos mentais desenvolvidos com base na escrita (abstração) valorizados e exigidos pela escola como instituição de caráter universal. A capacidade de planejar a partir de uma situação abstrata através da linguagem escrita, em língua indígena, contextualizada em seu contexto sócio-cultural, pode transformar esses processos próprios de aprendizagem de forma naturalizada, já que não é o domínio da escrita em si que leva a essa transformação, conforme prevê o modelo autônomo de letramento, mas, sim, o trabalho que é feito com essa escrita e o contexto onde ela é utilizada, conforme também prevê o modelo ideológico de letramento. (NINCAO, 2003, p. 37).

Diante disso e com base na teoria vygotskiana, podemos perceber como a aprendizagem da escrita pode contribuir para o desenvolvimento de funções superiores necessárias ao sucesso escolar da criança indígena. Nesse sentido, para que ocorra esse processo de construção da linguagem escrita, é necessário que a criança esteja inserida em um ambiente que propicie o desenvolvimento necessário para a construção da linguagem escrita de forma contextualizada. A criança se desenvolve “[...] com a inserção em uma cultura, valendo-se das interações sociais com as pessoas que a rodeiam. Esse processo inicia-se no núcleo familiar e, posteriormente na escola e em outros meios sociais que a criança venha frequentar [...]” (SOUZA; SILVA, 2014, p. 163).

No contexto de construção de escrita na comunidade bilíngue da Aldeia Bananal, foi possível observar, durante a pesquisa, conflitos no que se refere ao ensino da língua materna Terena em contexto escolar. A resistência por parte dos pais é evidente, ficando sob a responsabilidade dos professores a mediação da aprendizagem dessa língua. Subentende-se, portanto, a responsabilidade do professor alfabetizador, sobre o qual recai a função de alfabetizar e inserir o aluno em um mundo letrado, preparando-o para ler, escrever e interpretar. Essa responsabilidade recai, em especial, sobre os professores da

pré-escola ao 3º ano do Ensino Fundamental, fase primordial de alfabetização, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>10</sup>, justificando nossa escolha por essa etapa de ensino.

Cabe refletir sobre qual formação que o professor indígena que atua na alfabetização recebe para desempenhar um papel de tamanha importância em sua comunidade. Neste sentido, no próximo subitem, aborda-se a formação desses professores, visando à constituição da carreira do professor indígena alfabetizador na comunidade da Aldeia Bananal.

### **2.3 O bilinguismo em contexto indígena**

Neste subitem, contextualizaremos o ensino bilíngue dentro de uma comunidade indígena cuja língua materna, o Terena, é minoritária e quais as implicações desse ensino no processo de alfabetização. Para compreender esse contexto é preciso conceituar o que é bilinguismo e sujeito bilíngue. Maher (2007b) entende como sujeito bilíngue aquele que tem domínio sobre duas línguas, sendo capaz de se comunicar, ler e escrever nessas línguas. O bilinguismo se refere à habilidade desse sujeito de usar duas ou mais línguas como meio de comunicação.

Como apresentado inicialmente no primeiro capítulo, a língua materna desses sujeitos, o Terena, está em processo de diglossia<sup>11</sup>. Segundo Nincao (2008, p. 44), "Hamel (1998) analisa a questão da diglossia sob o ponto de vista político-ideológico [...] apresentando dois percursos: o de deslocamento/substituição e o de resistência/normalização [...]". Os resultados da pesquisa evidenciam que a língua Terena, dentro da comunidade pesquisada, está no segundo percurso mencionado, ou seja, ela se mantém em seu espaço, caminhando para a normalização, pois a comunidade ainda fala fluentemente, a sua língua materna.

Segundo Maher (2007b, p. 68), “[...] para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, no entanto, [...] o

---

<sup>10</sup>O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi lançado pelo Governo Federal em 2013 e tem por objetivo que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas e conheçam as quatro operações matemáticas básicas (adição, subtração, divisão e multiplicação) até os 8 anos. O PNAIC inclui avaliações anuais, formação continuada de professores e distribuição de materiais didáticos às escolas públicas. Informações disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

<sup>11</sup>Ferguson (1959) apud Nincao (2008, p. 66) define diglossia “[...] como uma situação linguística, de línguas em contato”, sendo, uma majoritária e a outra, minoritária.

bilinguismo é compulsório.” Esses alunos são praticamente obrigados a aprender a língua majoritária e, assim, tornam-se sujeitos bilíngues por um processo muito mais doloroso, pois sua língua materna não é considerada uma língua de prestígio. O aluno indígena não tem a opção de se comunicar somente em uma língua em sala de aula, ou até mesmo de ter domínio da escrita somente em sua língua materna.

Nesse sentido, Meliá (1973, p. 103) afirma que “[...] o bilinguismo, mais que o estado de duas línguas, é uma relação entre duas línguas [...]” e para que essa relação se estabeleça de forma eficaz, as línguas precisam ter uma relação oral e escrita. No contexto investigado, temos uma língua de tradição oral e escrita, a língua portuguesa, e outra, de tradição oral, a língua Terena. Essa relação, portanto, que é estabelecida entre as duas línguas na comunidade indígena, transforma-se em uma relação desigual, com a imposição da língua portuguesa nos contextos de alfabetização, e a língua Terena funcionando apenas como um facilitador do aprendizado da segunda língua. Esse fato pode ser evidenciado ao analisar a narrativa de P1, quando diz que “[...] a língua materna ajuda o aluno a compreender a língua portuguesa,” afirmando assim o seu processo somente como facilitador.

#### **2.4 As implicações linguístico-educacionais do bilinguismo na escola indígena**

Com a finalidade de descrever as concepções que os professores Terena têm sobre o processo de alfabetização em um contexto bilíngue, apresentaremos discussões pontuais sobre momentos historicamente marcantes da introdução da educação escolar indígena e o ensino bilíngue.

A nova política nacional de educação escolar indígena preconiza o uso da língua indígena no processo de escolarização, porém sua situação sociolinguística é extremamente complexa, considerando-se o histórico do contato interétnico vivido por essas populações desde o período de colonização. Com base nessas informações, Maher (2010) afirma que “[...] grande parte das línguas indígenas brasileiras encontra-se em estado de extrema vulnerabilidade: estima-se que muitas delas podem desaparecer nas próximas décadas, provocando um empobrecimento significativo no Atlas Linguístico Brasileiro.” (MAHER, 2010, p. 34). Para a autora, esse empobrecimento das línguas pode ser atribuído aos vários fatores que envolvem os processos históricos culturais, visto que o processo de colonização afetou diretamente comunidades indígenas, despojando-as de seus territórios e do modo de vida tradicionais, utilizando-se da violência física, moral e cultural (MAHER, 2010).

É importante observar que a evasão dos povos indígenas de seus territórios tradicionais não ocorreu por vontade própria, mas por imposição dos colonizadores e de forma dolorosa. A perda territorial, porém não é o único fator que pode ser atribuído à perda da língua indígena, já que esse é um processo complexo que inclui também a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa pelos próprios indígenas como forma de sobrevivência.

Para uma melhor compreensão desse fato, faz-se necessário olhar para os modelos de educação escolar indígena desenvolvidos durante a colonização, os quais Enrique Hamel (1986), citado por Maher (1991), classificou como “modelos de Submersão, Transição e Desenvolvimento Equitativo” (MAHER, 1991, p. 53). Segundo a autora, esses modelos de educação escolar indígena foram classificados por Hamel e podem ser aplicados às escolas indígenas brasileiras (MAHER, 1991), pois são semelhantes aos casos encontrados nas escolas indígenas.

Para a autora, o modelo de *submersão* está relacionado ao objetivo de assimilação do índio à sociedade envolvente, dando ênfase à aprendizagem da segunda língua, a língua nacional. Para Maher e Cavalcanti (1993, p. 229), um programa de ensino baseado no modelo de submersão visa à aplicação do currículo da escola da sociedade nacional na escola que funciona em áreas indígenas, o que ocasiona o abandono, na maioria das vezes, do uso da língua materna.

O modelo de *transição*, que também tem por objetivo a assimilação do índio à sociedade nacional, possui quase a mesma finalidade do programa de submersão, porém com uma diferença: o uso da L1 como elemento facilitador para o processo de ensino e aprendizagem da L2, no caso, a língua portuguesa. Segundo Maher e Cavalcanti (1993, p. 217-18),

Tanto as escolas do SIL como as da Funai, ambas as entidades advogam a prática da educação bilíngue uma vez que incluem a língua indígena em seus programas. Entretanto, o papel que ela assume é de subordinação. Utilizada como língua de instrução (oral e escrita) nos primeiros anos escolares, sua principal função é apenas de facilitar a aquisição do Português, este sendo o objetivo primeiro a ser alcançado. À medida que a proficiência na língua dominante vai-se desenvolvendo, há um paulatino deslocamento da língua materna em termos funcionais, até que ocorra a substituição desta por aquela, principalmente nos domínios mais importantes do âmbito escolar. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 217-218).

A partir das considerações dos autores apresentadas acima, pode-se observar que, no programa de *transição*, não há uma proposta de ensino bilíngue, pois a língua indígena, considerada a língua materna (L1), é usada como um elemento facilitador. Seu uso não ocorre em atividades de leitura e escrita. Para a criança se desenvolver, adquirir habilidades cognitivas e ter um bom rendimento escolar, faz-se necessário o desenvolvimento da L1 também em contexto escolar, mas como foco da alfabetização, e não como pretexto para a aprendizagem de uma segunda língua.

O modelo de *Desenvolvimento Equitativo*, que visa à preservação linguística e à manutenção cultural, é considerado o ideal se comparado aos outros dois modelos propostos por Hamel (1986 apud Maher, 1991), pois busca o desenvolvimento igualitário de ambas as línguas, língua materna e segunda língua, dentro do contexto escolar e da vida em comunidade. Nesse modelo, “[...] o objetivo educacional é a preservação e o desenvolvimento de ambas as línguas nas habilidades de compreensão e produção oral e nas de compreensão e produção escrita.” (NINCAO, 2003 p. 23).

Nessa perspectiva, as comunidades indígenas, em especial a comunidade indígena de Bananal, ainda não atingiram esse nível de compreensão, situação essa que pôde ser constatada pela pesquisadora *in loco* e na qual foi possível observar que a língua é utilizada como um instrumento facilitador da segunda língua, a portuguesa.

Dadas as limitações das práticas de letramento em línguas indígenas, conforme Nincao (2008), entre outros, o modelo de *Desenvolvimento Equitativo* ainda é de difícil execução, não passando as iniciativas de alfabetização em línguas indígenas de processos de bilinguismo de *transição*, porque são poucos os materiais didáticos em línguas indígenas.

Os programas para a educação escolar indígena citados por Maher (1991) estão relacionados às reflexões propostas pelo RCNEI (1998, p. 119). Nesse sentido, o RCNEI (1998) aponta as contribuições que a língua indígena pode proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem, ressaltando que a escola pode ser um elemento facilitador para manter a língua viva, uma vez que a mesma pode ser utilizada dentro do ambiente escolar tanto em sua modalidade escrita quanto oral. Esse uso pode ser observado na comunidade de Bananal, pois apesar de os alunos serem alfabetizados em língua portuguesa, não só as dúvidas, curiosidades, perguntas dos alunos sobre os conteúdos, como também os esclarecimentos dos professores são feitos em língua Terena, ou seja, a alfabetização

acontece em língua portuguesa, no entanto, a interpretação do conteúdo ocorre em língua Terena.

Uma questão que sugere dúvidas na educação escolar indígena e com relação à elaboração do RCNEI é a questão da alfabetização em língua materna. Em que pese o RCNEI seja um documento de alcance nacional e abranja uma diversidade muito grande de contextos sociolinguísticos, contribui de forma significativa para o professor indígena, mais especificamente no que concerne ao campo metodológico, apresentando sugestões de como o professor indígena deva conduzir sua aula, relacionando os conhecimentos culturais dos professores indígenas e o uso da língua materna no ambiente escolar.

Em comunidades bilíngues, o indivíduo que possui domínio da escrita, tanto na língua indígena quanto na língua portuguesa, é muito valorizado, contribuindo para o surgimento de uma elite cultural indígena (NINCAO, 2003, p. 32). No ambiente escolar, porém, há uma resistência ao ensino da língua Terena, em especial, pela histórica desvalorização cultural dos povos indígenas. Os pais almejam para seus filhos um futuro na vida urbana, contexto em que não se aplica o uso da língua Terena, priorizando-se, assim, o ensino da língua portuguesa. Em relação à resistência em se ensinar a língua indígena na escola, Nincao (2003) afirma:

A resistência que tenho visto em relação ao ensino da língua indígena na escola pelas próprias comunidades indígenas, [...], esconde, também em seu bojo, razões ligadas às relações de poder tanto no interior das comunidades indígenas como e, principalmente, nas relações com a sociedade nacional. Com a crescente valorização das línguas indígenas, tanto em sua oralidade como em sua escrita, aqueles que detêm esse conhecimento, na verdade, detêm um bem que lhes dá poder, autoridade e prestígio, fazendo com que a língua indígena passe de um status de língua desprestigiada para um status de língua de poder. (NINCAO, 2003, p. 32).

Com relação ao ensino da língua indígena dentro do grupo escolar, observa-se que, por ora, esse ensino está restrito à modalidade escrita da língua, ficando sob a responsabilidade estrita dos professores, o que ocasiona obstáculos para alfabetizar a criança indígena devido a não aceitação do ensino da língua materna em contexto escolar e às questões linguísticas.

Em relação às questões linguísticas, surgem não apenas problemas relacionados à sistematização da gramática da língua Terena e à oficialização de um padrão da escrita, considerando as variações linguísticas de comunidade para comunidade; como também



confusões entre a língua Terena e a língua portuguesa, considerando a sintaxe, morfologia, fonologia, etc.

Para compreendermos e conceituarmos a função da escrita e sua implicação na alfabetização em língua Terena será feita, na próxima subseção, uma reflexão sobre a teoria vygotskiana.

## 2.5 A constituição da identidade do professor indígena

Para compreender a atuação dos professores indígenas em sua comunidade, faz-se necessário considerar aspectos como a formação do docente no contexto das comunidades indígenas, o processo de construção da identidade desse profissional e ainda a formação do *eu pessoal* e do *eu profissional*, relacionando essa formação com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nesse contexto de construção de identidade profissional, entendemos que cada etapa da vida do docente se constitui de uma forma diferente. Esse processo de construção, tanto para o professor indígena como para o não indígena, ocorre ao longo da carreira, sendo que a *forma de ensinar* está diretamente relacionada com a constituição da individualidade, com a *forma de ser*. No entanto,

[...] é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. (MAHER, 2006, p. 24).

Para o professor indígena a relação entre a maneira de ser e a de ensinar está relacionada ao *ethos* Terena. De acordo com Pereira (2009, p. 84), “a hipótese central a ser desenvolvida é que o *ethos* Terena seria articulado a partir de uma concepção muito particular da condição humana, [...] de acordo com o status atribuído a cada posição social”, assim, o professor indígena ocupa dentro de sua comunidade um lugar de *status*, e que, por sua vez, é relacionado ao seu processo identitário, construído junto ao seu tronco<sup>12</sup>. É devido a esse motivo,

---

<sup>12</sup>Tronco, segundo Pereira (2009), é um grupo de familiares que tem uma pessoa mais velha como referência, podendo ser de laços sanguíneos ou não.

[...], então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes. (MAHER, 2006, p. 25).

Essa reflexão faz-se necessária devido às especificidades da educação no contexto indígena e a todas as suas implicações sociais, linguísticas e (por que não?) políticas. Afinal, o saber ocupa um *status*, diferencia e identifica tanto aquele que o transmite quanto aquele que dele se beneficia.

Neste sentido, na comunidade indígena, o professor ocupa um lugar de destaque, de grande relevância e respeito, o que não é comum em uma comunidade não indígena. Como relata Ferreira (2007, p. 78), o professor sempre está presente nos momentos solenes de sua comunidade, sendo considerado autoridade a quem se deve dar a oportunidade de falar em eventos importantes. Ferreira (2007) cita, como exemplo, o ato público de comemoração ao Dia do Índio na terra indígena Cachoeirinha, festividade em que é comum se formar uma mesa de autoridades, sendo o professor, um dos membros dessa mesa, convidado a proferir um discurso. Na Aldeia Bananal, a exemplo do que ocorre em Cachoeirinha, também se observa essa valorização, esse respeito pelo professor.

Diante do papel que o professor indígena ocupa na comunidade, configura-se a sua formação docente de acordo com os valores vigentes na comunidade, pois os saberes passados de geração para geração estão presentes no contexto da escola e da comunidade. Desse modo, o papel do docente para a comunidade indígena não envolve somente o contexto escolar, mas uma representação muito mais ampla, a qual influencia diretamente sua prática em sala de aula.

Neste sentido, o processo de formação dentro da docência está relacionado à autorreflexão. Segundo Magalhães (2006, p. 52), “o conceito de reflexão é entendido como um processo de autoconhecimento em que o professor sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua sala.” A autoanálise serve para entender e refletir sobre a prática em sala de aula, dando a esse professor, indígena ou não, uma maior compreensão sobre o processo de alfabetização bilíngue.

Para Maher e Cavalcanti (1993), a formação do professor de uma escola indígena deve ser iniciada com a observação *in loco* (e feita por um especialista) dos aspectos relevantes daquela sociedade, para que, depois dessa observação, seja proposta uma formação para o professor índio. Nessa formação, especialista, comunidade e professor

índio serão responsáveis pela formulação de um currículo, de um programa de ensino e de materiais voltados para o aluno índio. Assim

[...] esta escola, no modelo acima, poderia vir a se constituir em uma escola sintonizada com as características e necessidades culturais da comunidade indígena, já que o professor índio, apropriando-se do conhecimento do não índio, teria condições de transformá-lo para que este fosse adaptado às necessidades de seu povo e não vice-versa. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 221).

Para que os professores indígenas reflitam e propaguem a alfabetização bilíngue, a formação deve ocorrer no contexto prático da profissão, ou seja, é necessário que os professores indígenas *façam* a sua formação, e não apenas *recebam* essa formação da comunidade não indígena.

Nesse sentido, podemos refletir que, num contexto indígena, esse conceito de formação implicaria inserir as ideias, as necessidades e o conhecimento dos próprios professores indígenas no programa de formação, atendendo especificamente aos anseios desses professores, uma vez que Maher e Cavalcanti (1993) destacam que por mais que haja professores indígenas envolvidos em cursos de formação ainda assim as decisões são orientadas pelos não índios. Cabem aqui alguns questionamentos que serão retomados na próxima seção: Como deve ocorrer uma formação para os professores indígenas no campo da alfabetização? Qual o modelo de alfabetização a ser seguido em uma língua de tradição oral? Como atender às suas especificidades?

## **2.6 Formação de professor alfabetizador: contribuições para a educação escolar indígena**

Neste subitem, apresentaremos a formação do professor alfabetizador, os procedimentos metodológicos por ele adotados e sua concepção de alfabetização, considerada em um processo amplo e significativo, e como esse processo se concretiza dentro de um contexto bilíngue em uma comunidade indígena, a saber: a Aldeia Bananal, em Aquidauana/MS. Para discorrer sobre o professor alfabetizador nesse contexto ímpar, retomamos a ideia de que para se alfabetizar é necessário entender a escrita como um “esforço de objetivação” que concede uma reflexão metalinguística sobre a língua falada. Dessa forma para se

[...] alfabetizar na língua de berço, não basta estar de acordo sobre o alfabeto a ser utilizado. Isto é assim porque nenhuma escrita reflete a fala em suas contínuas transformações. A escrita representa a língua, uma

entidade abstrata, potente meio de identificação social. Para passar da fala à língua é preciso um esforço de objetivação que concede estabilidade ao discurso oral, efêmero por natureza. A escrita é, ao mesmo tempo, produto deste esforço de objetivação e a condição que permite a comparação, a discussão, ou seja, atividades propriamente metalinguísticas que, por sua vez, dão lugar a níveis crescentes de reflexão. Isto é certo para os povos e também para a criança em processo de desenvolvimento. (FERREIRO, 2013, p. 42).

A complexidade da alfabetização, sobretudo em uma língua de tradição oral, quando “[...] a escrita em sua própria língua é uma imposição que vem de fora” (FERREIRO, 2013, p. 42), reflete-se na tendência a que os falantes estejam “[...] mais dispostos a escrever na língua dominante (a da administração e do poder político), já que as tradições orais lhes bastam para sustentar os compromissos mútuos.” (FERREIRO, 2013, p. 42).

Dessa maneira, cabe pensar sobre o papel da escola e do professor na vida desse aluno que, ao sair do 3º ano do Ensino Fundamental, deverá estar alfabetizado, responsabilidade essa estabelecida pelo Ministério da Educação com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Nesse sentido, está ocorrendo uma formação para os professores alfabetizadores em nível nacional e, para as comunidades indígenas, foi criado o Projeto Saberes Indígenas na Escola, especificamente voltado para os professores indígenas alfabetizadores. Nesse projeto, há coordenadores locais (indígenas ou não indígenas), orientadores de estudo (indígenas), formadores (indígenas e não indígenas) e professores pesquisadores (indígenas). Inicialmente, é oferecida para esse grupo, a cada dois meses, uma formação ministrada por especialistas da educação indígena. Posteriormente, essa formação é repassada, em forma de oficinas, aos professores do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental das escolas indígenas de Mato Grosso do Sul. Entre as propostas das oficinas, está a elaboração de materiais didáticos pelos próprios professores indígenas, com verbas enviadas pelo Governo Federal. No ano de 2014, houve a produção de materiais na perspectiva de letramento e numeramento<sup>13</sup>. Como coordenadora local, a pesquisadora teve acesso ao material produzido especificamente para as comunidades falantes da língua Terena e constatou que a alfabetização ainda é trabalhada como aprendizagem de código,

---

<sup>13</sup>O termo numeramento refere-se ao “letramento” no contexto do ensino e apropriação dos conceitos matemáticos básicos, como contagem, classificação, ordenamento, situações de soma, subtração, divisão e multiplicação.

sendo comum a utilização de famílias silábicas e a repetição de letras do alfabeto Terena a ser memorizado.

Desse modo, percebemos como é importante, para modificar essa realidade, que o alfabetizador busque obter, em seu trabalho, conhecimentos sobre a linguagem, a fim de que possa alfabetizar em uma perspectiva que considere os alunos como parte desse processo comunicativo. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a alfabetização é um processo de interação com a língua, no qual o aluno torna-se produtor e realiza ações de reflexão sobre a linguagem, não sendo um mero reproduzidor ou decodificador.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que

[...] até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY 1935, p. 119).

O autor destaca que se ensina a criança a desenhar letras e não a linguagem escrita. Nesse sentido, o alfabetizar deve desenvolver habilidades que propiciem esse ensino, a fim de tornar a aprendizagem significativa, fazendo com que a escrita ocupe um papel cultural na vida desses alunos. Na alfabetização indígena, ainda se ensina a “desenhar letras” e não a linguagem escrita da língua.

Alfabetizar, em língua portuguesa ou Terena, pressupõe superar a concepção técnica de língua, que “[...] pode simplesmente esvaziar os jogos discursivos e polifônicos da língua estudada, inventariada e vertida em cartilhas.” (CAVALCANTI, 1999, p. 187). Assim, na formação do professor alfabetizador, devem ser levadas em consideração as dimensões socioculturais da língua, de modo que, ao ensinar a ler e produzir textos em língua Terena e portuguesa, o professor perceba a importância de se assegurar que as especificidades da língua sejam respeitadas, e que não sejam, simplesmente, reproduzidos “sons” transformados em sinais gráficos.

Para compreender, analisar e discutir sobre o processo de alfabetização e também sobre as propostas de ensino bilíngue, será analisado o processo de alfabetização desses professores alfabetizadores por meio de suas narrativas, para assim compreender e analisar como eles concebem a proposta de ensino bilíngue, e ainda, quais são hoje as perspectivas de alfabetização em língua materna dentro da comunidade indígena da Aldeia Bananal, mais especificamente, na Escola Municipal Indígena Polo General Rondon.

### 3 EXPERIÊNCIAS DE ONTEM, PROPOSTAS DE HOJE: NARRATIVAS DE PROFESSORES TERENA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisar uma comunidade indígena requer um cuidado especial na escolha da metodologia que melhor atenda a sua especificidade, para que o pesquisador não se surpreenda em seu percurso. Desta forma, nossa opção pelo uso das narrativas deve-se ao entendimento de que o ato de narrar fornece um riquíssimo material de pesquisa, além de possibilitar ao professor, ao narrar suas experiências, uma reflexão sobre a sua ação pedagógica em um contexto bilíngue. Uma vez que os professores participantes da presente pesquisa vivenciaram uma educação escolar indígena sem o uso da língua materna (Terena) em sala de aula, podem, ao narrar suas lembranças e suas práticas atuais, refletir sobre as mudanças e possibilidades que, hoje, como professores alfabetizadores, o trabalho com a proposta de ensino bilíngue oferece. “A ação, no sentido mais genérico do termo, se desdobra no tempo e a forma que a descreve melhor é a forma narrativa, a do relato.” (BERTAUX, 2010, p. 30).

Embora ainda não seja consenso entre os pesquisadores, a narrativa vem ganhando cada vez mais espaço quando se trata de pesquisas no campo das chamadas Ciências Humanas e Sociais. Uma das ressalvas quanto ao seu uso, para alguns, deve-se ao questionamento sobre seu grau de veracidade na reconstrução pelos sujeitos de sua história de vida, ou ainda, sobre como essa reconstrução subjetiva e individual poderia constituir-se como objeto de estudo de uma realidade social. Neste sentido, Bertaux (2010) argumenta:

[...] na perspectiva etnossociológica, dispomos de toda uma série de testemunhos sobre o mesmo fenômeno social. O cruzamento desses testemunhos uns com os outros permite separar o que deriva de colorações retrospectivas, isolando um núcleo *comum* às experiências, que corresponde a sua dimensão *social* justamente aquela que se procura obter. Esse núcleo deve ser procurado do lado dos fatos e das práticas, mais do que no campo das representações. [...] a adoção de uma abordagem etnossociológica ao utilizar narrativas de vida poderá ampliar o conhecimento. (BERTAUX, 2010, p. 43).

Dessa perspectiva, os dados levantados evidenciam a potencialidade das narrativas, no entanto, no contato estabelecido com os professores da comunidade Terena aqui investigada, esses profissionais demonstraram certa resistência em narrar suas

experiências, tanto no campo da atuação docente quanto pessoal. Dessa forma, escolhemos outro dispositivo que, aliado ao trabalho com as narrativas, permitiria um maior alcance e reflexão sobre os fatos narrados, a saber: as metáforas.

A metáfora é uma das figuras retóricas, aquela em que a semelhança serve de razão para substituir uma palavra figurativa a uma palavra literal, perdida ou ausente. Deve distinguir-se das outras figuras de estilo, como a metonímia, por exemplo, onde a continuidade toma o lugar que a semelhança ocupa na metáfora. (RICOEUR, 1976, p. 60).

Ao classificar a metáfora como figura retórica, o autor considera que a metáfora só faz sentido em uma enunciação. A metáfora seria, portanto, a consideração de dois termos de “tensão” dentro de uma construção metafórica. Assim explica Ricoeur:

O que chamamos de tensão numa enunciação metafórica não é, efetivamente, algo que ocorra entre dois termos numa enunciação, mas antes entre duas interpretações opostas da enunciação. É o conflito entre as duas interpretações que sustenta a metáfora. (RICOEUR, 1976, p. 62).

As metáforas propiciam aos sujeitos a possibilidade de ampliar suas narrativas e, conseqüentemente, a qualidade de suas reflexões, ao buscar a relação de sentido entre o antes e o depois no ensino bilíngue na língua Terena.

O procedimento metodológico de uso de metáforas aqui adotado consistiu em apresentar aos participantes 19 imagens de telas que representavam janelas, cada uma com uma característica peculiar: algumas imagens transmitiam uma sensação de paz, de tranquilidade; outras, sentimento de libertação; outras, de inquietação e angústia<sup>14</sup>. O objetivo de trabalhar com essas imagens era que os participantes pudessem, por meio delas, aguçar memórias do passado e do presente de sua vida. Cada participante fez a escolha de duas telas/janelas. A primeira escolha representaria o processo de alfabetização dos próprios professores. Vale lembrar que todos os professores indígenas participantes da pesquisa foram alfabetizados ou estudaram dentro da comunidade indígena, num momento histórico em que não havia a prática do ensino bilíngue. A segunda escolha representaria, metaforicamente, o processo de alfabetização que desejavam propiciar aos seus alunos. Dessa forma, cada participante da pesquisa foi convidado a refletir sobre a própria

---

<sup>14</sup>Essas imagens foram organizadas e cedidas para este estudo pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira, atualmente, professora do Curso de Pedagogia e também do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS.

trajetória educacional e sobre como, e quanto, suas memórias poderiam influenciar em sua atuação pedagógica.

Na organização dos encontros para elaboração das oficinas, pensou-se na participação de oito professores que trabalham com a alfabetização e a língua Terena. Todos os professores foram avisados antecipadamente e convidados, pela diretora da escola, a participar da pesquisa. Assim foram agendadas as datas para a realização de quatro oficinas de forma a ir aumentando, gradualmente, o envolvimento dos participantes.

Tomadas essas providências iniciais, alguns acontecimentos marcaram o percurso e a realização da pesquisa de campo alterando significativamente o caminho pensado inicialmente, fazendo com que a pesquisa tomasse outros rumos e outras configurações, acontecimentos esses que serão apresentados a seguir.

### **3.1 Particularidades encontradas durante a pesquisa de campo dentro de um território indígena**

Pesquisar dentro de um território indígena pressupõe estar ciente da resistência existente por parte dessas comunidades no que se refere à entrada de não indígenas em seu cotidiano. No caso específico dos Terena e da presença de pesquisadores, essa resistência deve-se ao fato de que a maioria desses pesquisadores não retorna e nem apresenta os resultados finais de suas pesquisas à comunidade indígena.

Quando solicitei a autorização na unidade escolar para a realização deste estudo, o primeiro questionamento foi saber qual retorno meu trabalho acadêmico daria para a comunidade e para o grupo de professores que dele estariam participando, pois, segundo informações obtidas dentro da comunidade, eu seria a última pesquisadora não indígena a entrar na aldeia para realizar levantamento de dados. Ao conversarmos com os professores, o principal questionamento apresentado por eles foi o seguinte: “[...] *nós não sabemos o que vocês escrevem sobre nós, por isso não estamos mais aceitando pesquisadores não indígenas.*”

Outro obstáculo apresentou-se na figura do cacique da aldeia, porque sem a sua autorização não entra pesquisador dentro da comunidade para realizar pesquisa. Desse modo, a intercessão da coorientadora deste trabalho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Onilda Sanches Nincao, foi de fundamental importância. Minha entrada na Aldeia Bananal só foi possível por



intermédio da referida professora<sup>15</sup>. A Prof.<sup>a</sup> Onilda entrou em contato com a Prof.<sup>a</sup> Celma Francelino, uma das pesquisadoras indígenas da comunidade do Bananal. Na minha presença e em língua Terena, a professora Celma conversou com o Cacique Izaltino Demencio, explicando os objetivos da pesquisa e também de que forma o estudo contribuiria para a comunidade. Dessa forma, consegui a autorização para realizar a pesquisa, conforme mostra o registro fotográfico a seguir:

**Imagem 1** - Cacique Izaltino autoriza a realização da pesquisa (28/10/2013)



Fonte: Produção própria

Segundo Botía (2002, p. 4), as “[...] narrativas de gente e narrativas de investigador/pesquisador se estabelecem produtivamente para compreender a realidade social.” É pensando nessa realidade que desejo compartilhar a narrativa do meu processo enquanto pesquisadora em um território indígena. Para compartilhar essas experiências, proponho-me a fazer uma análise narrativa de parte das situações vivenciadas por mim nesse contexto investigativo.

Os descaminhos também nos fazem chegar. Ainda que me falte conhecimento para perceber a riqueza dos fatos, e comigo não poderia ser diferente, propus-me a fazer a análise narrativa a partir de três lugares, pois concordantes que somos com Toledo, Soligo e Simas (2014) acreditamos que

---

<sup>15</sup> Coordenadora do curso de Licenciatura Indígena Povos do Pantanal, no Campus de Aquidauana, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pesquisadora há 20 anos em comunidades Terena.

[...] as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares” – **nas fontes de dados, no registro do percurso e no modo de produção de conhecimento** – e o modo que pesquisamos se caracteriza como experiência narrativa em todos eles, de forma articulada. Isso significa uma ousada aventura de autoria, uma vez que o autor produz narrativamente a pesquisa, de forma progressiva, e produz narrativamente o seu registro por escrito, também ele fonte de dados que se constitui no percurso – em diálogo com as narrativas que são as fontes de dados iniciais. (TOLEDO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 4, grifos dos autores).

Dessa maneira partindo desses três lugares, aproximei-me do *modo de produção de conhecimento*, refletindo sobre como construí o meu conhecimento em meio ao planejamento da pesquisa e ao levantamento de dados. Assim, pude pontuar que “[...] transgredir as formas de registro pressupõe, para o pesquisador, subverter os modos de se relacionar com a sua experiência, com a realidade que é objeto de sua análise [...]” (TOLEDO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 5). Nesse contexto, propus-me a pensar em outro modo de contribuir para a minha pesquisa, ou seja, colaborar não somente com os resultados diretos do tema em questão, mas também com outros pesquisadores que podem passar por situações semelhantes em suas trajetórias investigativas.

A experiência que busco narrar seria apreender o sentido da afirmação “o que o pesquisador sabe, pensa e sente e o que não sabe, não pensa e não sente em relação ao seu trabalho de produção de conhecimento” (TOLEDO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 5), pois, por muitas vezes, não conseguia visualizar que as experiências por mim vividas durante toda a caminhada desta pesquisa constituíam também parte do meu trabalho.

Por um lado, quando eu comentava com as pessoas tudo que aconteceu comigo, muitas ficavam admiradas, questionando por que tais fatos ainda não haviam aparecido em meus escritos. Por outro lado, de certa forma eu também sentia medo e insegurança ao narrar esses desafios, colocando-me em situação difícil diante a comunidade que me acolheu para desenvolver a pesquisa no campo. Poderia eu voltar a essa aldeia, se seus membros se sentissem de alguma forma ofendidos por meus relatos? A pesquisadora, nesse caso, falou mais alto em minha consciência, e decidi narrar, de forma muito respeitosa, todos os obstáculos enfrentados, na tentativa, inclusive, de desvelar ainda mais as especificidades da comunidade pesquisada e tornar conhecidos seus “códigos e regras de conduta”.

A interpretação dos dados da pesquisa se deu pelo modo narrativo de pensar, começar a agir e registrar as experiências, portanto, nosso processo investigativo se deu em três momentos do levantamento dos dados da pesquisa, a saber: a) o primeiro contato com

a comunidade; b) a realização das oficinas; e c) o retorno à comunidade com a apresentação dos dados. Esses momentos serão explicitados nas subseções seguintes:

### ***3.1.1 O primeiro contato com a comunidade indígena da Aldeia Bananal – experiências de campo***

No primeiro contato com a comunidade da Aldeia Bananal, ocorrido em agosto de 2013, Aldeia Bananal, estava acontecendo, em uma fazenda vizinha à aldeia em que seria realizada a pesquisa, um processo de retomada de terra organizado pelas lideranças das comunidades da terra indígena Taunay/Ipegue. Segundo informações obtidas na pesquisa de campo, quase 100 (cem) famílias acampavam nesse local, bloqueando o acesso à comunidade de maneira que, em um curto período de tempo, ninguém entrava e nem saía da terra indígena Taunay/Ipegue.

Diante disso, as aulas na Escola Municipal Polo General Rondon (cf. imagem 2) estavam suspensas há cerca de um mês. Foi nesse contexto de conflito dentro da Aldeia Bananal e das demais aldeias que a pesquisa teve início.

**Imagem 2** - Escola Municipal Polo General Rondon (24/09/2013)



Fonte: Produção própria

Em contato com a gestora da escola, fiquei a par de todo processo de retomada e também de que a escola, devido à paralisação, estaria se organizando para cumprir o

calendário escolar. Como os professores teriam muitos dias letivos a repor, foi proposto a eles que participassem da pesquisa como forma de reposição dos dias sem aula, porém o convite para participar da pesquisa era somente para os professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon.

Nesse momento, foi feito um questionamento da gestora sobre qual retorno a pesquisa daria a esses professores participantes, uma vez que, segundo ela, os professores tinham interesse em participar de oficinas pedagógicas. Surgiu, assim, a proposta de uma oficina de materiais pedagógicos, a ser realizada em um dos encontros, os quais foram organizados conforme mostra a imagem abaixo:

**Imagem 3 - Folder das oficinas**

**Prática Pedagógica de Alfabetização na Língua Portuguesa e Terena na Escola Indígena Polo General Rondon**

**Escola Municipal Indígena General Rondon**  
Aquadanaua, 2013

**UEMS**  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Profa. Esp. Micilene Teodoro Ventura**  
(Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação/UEMS/Unidade de Campo Grande)

**Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda**  
(Orientadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UEMS/Unidade de Campo Grande)

**Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao**  
(CPAQ/UFMS e Co-Orientadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UEMS/Unidade de Campo Grande)

**1ª Etapa: 14/10/2013:** O processo de alfabetização em língua Terena: fundamentos teóricos.

**Horário:** das 7h 30 min às 11 horas

**2ª Etapa: 15/10/2013**

A prática pedagógica de alfabetização em língua Terena: a teoria e a elaboração de materiais pedagógicos.

**Horário:** das 7h 30 min às 11 horas

**3ª Etapa: 21/10/2013:** Professoras Terena da Escola General Rondon: e a reflexão sobre sua prática pedagógica de alfabetização em língua Terena.

**Horário:** das 7h 30 min às 11 horas

**4ª Etapa: 28/10/13:** Elaboração de atividades pedagógicas para alfabetização em língua Terena com professores indígenas da Escola Municipal General Rondon.

**Horário:** das 7h 30 min às 11 horas

**Escola Municipal Indígena General Rondon**  
Aquadanaua, 2013

**UEMS**  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Profa. Esp. Micilene Teodoro Ventura**  
(Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação/UEMS/Unidade de Campo Grande)

**Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda**  
(Orientadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UEMS/Unidade de Campo Grande)

**Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao**  
(CPAQ/UFMS e Co-Orientadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UEMS/Unidade de Campo Grande)

Fonte: Produção própria

### 3.1.2 *A cada encontro uma descoberta – experiências das oficinas*

Tive uma recepção muito boa na escola. Cheguei à Escola Municipal Indígena Polo General Rondon com uma expectativa muito grande, pois, na noite anterior ao primeiro dia de oficina, descobri por meio de uma rede social (Facebook) que todos os professores, cuja participação seria contada como reposição de aula, e não somente os de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, iriam participar da pesquisa. Assim, todos os professores indígenas da região de Taunay/Ipegue foram participar da oficina, em um total de 23 professores, lembrando que, originalmente, a oficina fora pensada para oito professores alfabetizadores.

Em meio ao conflito existente dentro da comunidade devido ao processo de retomada, não caberia a mim dizer quem poderia ou não participar. Disse então que todos seriam muito bem-vindos e poderiam contribuir para a pesquisa com suas experiências. No decorrer das quatro oficinas, os participantes foram se alternando, porém, os sujeitos pensados inicialmente participaram de todas.

No segundo dia de oficina, dia 15 de outubro, Dia do Professor, tivemos a ideia de fazer um café da manhã compartilhado, cabendo a mim trazer um bolo da cidade. Imagine como esse bolo chegou após 68 km, quinze deles em estrada de chão. Nesse dia, com a presença da Professora Onilda, o número de professores foi bem maior. Diante disso, ocorreu-me que seria o momento ideal para que eu solicitasse aos professores participantes suas narrativas, afinal, não estava sozinha, e todos os participantes envolvidos na pesquisa, foco inicial deste trabalho, estavam presentes. Assim, a ocasião se mostrava propícia para a recolha dos dados de pesquisa.

**Imagem 4 a 6 - 2º encontro e palestra com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Onilda Nincao (15/10/2013)**





Fonte: Produção própria

Nesse dia, a professora Onilda fez uma palestra sobre ensino bilíngue e, então, em meio a sua palestra, após aproximadamente 90 minutos, soou uma sirene na aldeia, o que fez com que todos os professores começassem a ficar aflitos em sala, pois o processo de retomada ainda estava em andamento. Imaginando que estariam fechando a aldeia, resolvemos dar um intervalo, e após esse intervalo, iniciáramos a escrita das narrativas.

Dessa forma, ao sair da sala de aula, notei que havia muita gente na rua, coisa rara na aldeia, perguntei ao meu marido, que havia me acompanhado e que estava fora sala quando a sirene tocou, o que estava acontecendo. Ele imediatamente saltou do carro, onde havia se trancado por, segundo ele, ter se assustado quando começou “a surgir gente de tudo quanto é lado”. Ansiosa por saber o que estava acontecendo e qual o motivo daquele tumulto, fui até uma professora e perguntei a ela o que estava acontecendo. Sua resposta foi a seguinte: *“Professora, é o sacolão que chegou na aldeia, a sirene é para avisar.”* Para meu alívio, da Prof.<sup>a</sup> Onilda e do meu marido, era apenas um sacolão. Como todos os professores indígenas que participariam dos encontros foram para a fila imensa que havia se formado, eu precisei abordá-los, dizendo: *“Gente, volta que tem a segunda parte.”*

Ficamos eu, a palestrante e a gestora na entrada da escola, esperando o retorno dos professores.

Após receber o sacolão, os professores retornaram para a escola, e a proposta das metáforas pode enfim ser lançada. Em clima de muita dúvida sobre o que escrever, pois muitos deles diziam “[...] *saber falar eu sei, mas é difícil colocar no papel*”; se estava “certo ou errado”; quais imagens escolher para a produção de suas narrativas, os professores fizeram as suas narrativas, e os dados necessários para a realização desta pesquisa foram obtidos.

Vale dizer que, por acreditar que essa proposta era a mais viável e abrangente para este tipo de pesquisa e estar completamente convencida da potencialidade das narrativas como instrumento investigativo, nossa preocupação não era com “o que” eles iriam escrever, embora a coorientadora deste estudo me alertasse: “*Cuidado, isso vai ser igual a tirar 'leite de pedra'*.” Realmente, a partir daí as coisas começaram a mudar, já que nesse dia mesmo iniciamos a leitura das narrativas, e as dúvidas começaram a surgir.

Em meio às dúvidas e aos conflitos teóricos sobre o que realmente fazer com essas narrativas e me sentindo perdida enquanto pesquisadora, senti que nesse momento fazia-se necessário “[...] o exercício permanente de construção por desconstrução”, que “[...] ocorre também nesse caso, porque essa escolha implica aceitar a deriva como movimento inevitável na travessia.” (TOLEDO; SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 8). Em meio a essas incertezas e conflitos, elaboramos um questionário a fim de complementar os dados, pois acreditávamos que as narrativas produzidas pelos professores não forneciam dados suficientes.

Como eu retornaria à aldeia para a confecção de material pedagógico, pois era minha responsabilidade disponibilizar os materiais para essa confecção, decidi que seria esse o momento oportuno para a aplicação do questionário<sup>16</sup>, e também para assinar o pedido de autorização de uso de imagem<sup>17</sup>. Vale ressaltar que, para os professores indígenas, o mais importante não eram as etapas anteriores, mas sim a confecção desses materiais, por saberem que tudo que ali seria produzido ficaria com eles.

Nesse momento, aproveitando que todos estavam ansiosos para a produção de material, explicamos a importância e a necessidade de os participantes responderem ao questionário e assinarem a autorização de uso de imagem. Apreensiva, expliquei

---

<sup>16</sup> Apêndice B - Questionário aplicado aos professores indígenas.

<sup>17</sup> Apêndice C - Pedido de autorização de uso de imagem.

novamente o que eu estava fazendo ali, e que a oficina era uma das formas de retorno imediato à comunidade, e que, assim que o trabalho estivesse pronto, seria disponibilizada uma cópia para cada escola da região. Salientei ainda que o objetivo principal era o trabalho com os alfabetizadores, porém como houve um interesse maior por partes dos outros professores em participar das oficinas, permiti a participação de todos. Somente duas professoras não assinaram a autorização de uso de imagem, devido a esse fato considerei que todos tinham entendido o objetivo do meu trabalho naquele momento.

Nesse dia, trouxe o meu material para a realização da oficina, além de itens necessários para a confecção dos materiais pedagógicos que foram pedidos pela gestão, conforme pode ser observado nas imagens 7 a 12. Vale destacar que houve grande interesse dos professores no material que organizei para utilizar nas atividades da oficina como, por exemplo, avental para contação de histórias, caixas organizadoras, porta-lápis, calendários e outros, de forma que doei parte desses materiais para a escola e fiz sorteio do restante entre os professores, pois não tinha material suficiente para todos.

**Imagem 7 a 12 - Produção de materiais pedagógicos (28/10/2013)**







Fonte: Produção própria

### ***3.1.3 Os dados e as experiências – o retorno à comunidade***

Com as narrativas e os questionários em mãos, começamos a analisar os dados, descobrindo que tínhamos muitos dados e pouco conhecimento. Assim, voltei a campo no ano seguinte para conversar com os professores sobre algumas questões presentes em suas narrativas.

O retorno à aldeia ocorreu em junho de 2014 principalmente porque, a partir da leitura das primeiras narrativas, apareceram questões importantes que evidenciaram os posicionamentos de alguns pais e professores sobre o ensino bilíngue, que eu poderia compreender com mais profundidade. Assim, retornei à aldeia nos horários de hora atividade (planejamento) dos professores e passei a conversar informalmente, sem nenhum tipo de registro durante os encontros. Posteriormente, fui produzindo um diário de campo com os registros feitos após cada conversa.

Surgiu então a proposta feita por uma das professoras participantes da pesquisa de produzir a segunda narrativa, uma vez que, com esses momentos de conversas informais, estabeleci um vínculo maior com esses professores, sendo que agora eram somente oito os sujeitos de pesquisa, e não mais um grupo numeroso de professores da região. Tal proposta surgiu de uma das professoras ao relatar a seguinte questão: *“Professora, agora nós entendemos o que realmente a senhora queria no ano passado. Não podemos refazer as narrativas?”*. Prontamente, mesmo em meio a dúvidas e incertezas se seria “certo”, disse que sim, que poderíamos marcar uma data e refazer as narrativas.

Diante do diálogo estabelecido com o grupo de professores e por constatar em suas narrativas que esses professores encontravam dificuldades no ensino bilíngue, tanto na questão formal do ensino, como no entendimento da importância desse ensino bilíngue, tomamos a iniciativa de realizar um grupo de estudos com os professores da região de

Taunay/Ipegue para que, nesses encontros, dialogassem sobre a proposta de ensino bilíngue dentro da unidade escolar e compartilhassem suas experiências enquanto docentes indígenas.

Como os professores estavam se dispondo a se aventurar mais uma vez comigo no campo das narrativas, propusemos aos participantes que registrassem suas narrativas em papéis de carta. O tema proposto foi processo de alfabetização vivenciado por cada um deles<sup>18</sup>. Assim, primeiro falei de como foi a minha alfabetização e, em seguida, cada um teve um momento para falar sobre a sua. Muitos deles se emocionaram ao recordarem de sua infância e alfabetização, alguns diziam que não se lembravam de quase nada, outros relatavam como era a comunidade e como eram tratados pelos pais. A maioria deles tinha estudado na Escola Particular Evangélica “Lourenço Buckman”, em Taunay, distrito de Aquidauana/MS.

Devido ao pouco tempo destinado para esse encontro (uma manhã), cada um retirou o seu papel de carta e levou para casa para fazer novamente a sua narrativa, pois disseram que necessitariam de mais tempo para escrever. Eu estava muito insegura e com medo de que os professores não me entregassem suas narrativas, porém deixei que escrevessem em casa, ficando combinado que, em uma semana, eu retornaria à comunidade para buscá-las.

A retomada de terra entrou em cena novamente e fui informada de que havia possibilidade de a aldeia ser fechada, acontecendo assim um novo processo de retomada, considerando o fato que, segundo informações obtidas pelos professores, algumas famílias ainda se encontravam no local há meses, inclusive alguns professores participantes da pesquisa.

Diante disso, fiquei com medo de ir à comunidade buscar as narrativas, então pedi a uma professora que se tornara minha amiga que as recolhesse, mas ocorreu um imprevisto e a professora não conseguiu recolher as narrativas dos professores. Como necessariamente “tinha” que buscar as minhas narrativas, segui até a aldeia, ligando para essa professora para avisar da minha chegada, pois, no trajeto, poderiam fechar a entrada da aldeia.

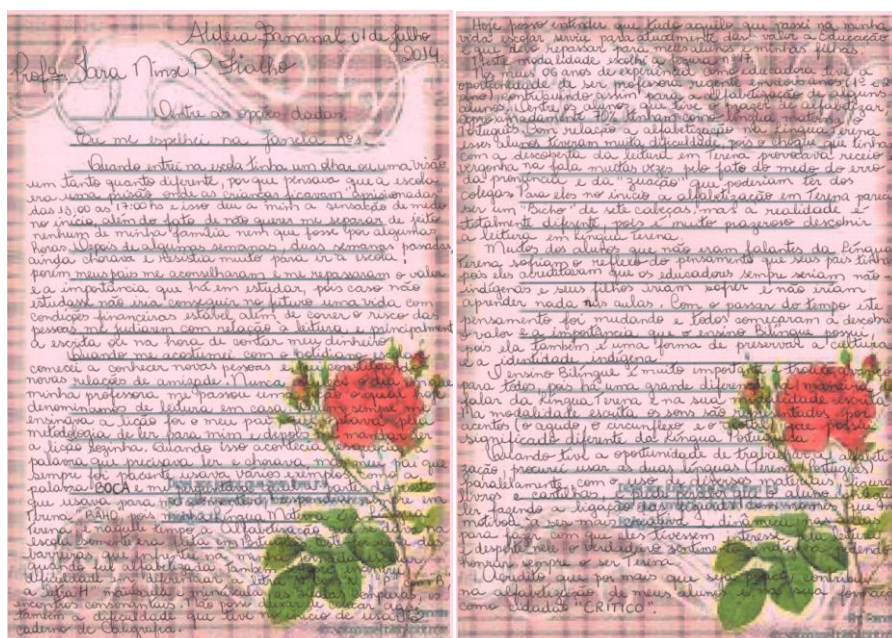
Quando cheguei, logo na entrada me deparei com dois rapazes em uma moto, sem capacete, prática comum na aldeia, e que estavam portando facões e foices. Passei, cumprimentei e eles fizeram que nem me viram. Assustada, liguei desesperada para a

---

<sup>18</sup>Refiro-me ao grupo de professores somente no gênero masculino, pois, embora a grande maioria fosse de professoras, havia dois homens no grupo.

professora que estava com as narrativas e, finalmente, consegui pegá-las (a imagem 13 é de uma das narrativas coletadas).

### Imagem 13 - Narrativas escritas em papel de carta (30/06/2014)



Fonte: produção própria

Antes de deixar a aldeia, pedi ao marido da professora para avisar à comunidade que eu estava saindo. Ele riu e disse: “*Fique tranquila, professora*”. A partir de então consegui estabelecer um vínculo com os professores. Hoje eles demonstram interesse em participar do grupo de estudo e em todas as vezes em que me encontram sou cobrada para ir mais vezes à aldeia. Estão ansiosos para ver o resultado final do meu trabalho e começar o grupo de estudo, entretanto, eles estão novamente em processo de retomada de outra área indígena, o que dificultou e atrasou nosso projeto.

Narrei até aqui esses acontecimentos, dos caminhos e descaminhos que formaram minha trajetória de pesquisa, para que não apenas os resultados em si fossem conhecidos, mas também as entrelinhas do processo, o que “deu certo” e o que aparentemente “deu errado”, em relação ao planejamento idealizado antes da realização da pesquisa empírica. Lições e aprendizados também podem ser feitos observando-se o caminhar do pesquisador, pois os resultados encontrados também dizem respeito ao contexto geral da pesquisa.

Assim, foi nesse contexto, aqui pormenorizado e narrado, que realizei a minha pesquisa, e nos próximos subitens apresentarei as narrativas produzidas pelos sujeitos em

dois momentos. No primeiro momento, apresentamos as considerações dos professores sobre o seu processo de alfabetização; no segundo, as propostas de ensino bilíngue desses professores para seus alunos.

O objetivo, portanto, da pesquisa foi compreender os desafios que constituem o papel do professor alfabetizador em contexto bilíngue, considerando-se o trabalho com a língua materna Terena e a língua nacional, o português. As análises foram estruturadas com base nas concepções dos professores alfabetizadores sobre o processo de alfabetização. Esperamos, também, analisar o grau de aceitação da comunidade do ensino da língua materna em consonância com o processo de alfabetização em língua portuguesa.

### **3.2 Os participantes da pesquisa: professores alfabetizadores indígenas**

Como mencionado anteriormente, a proposta de pesquisa inicial foi desenvolver um trabalho com o grupo de professores alfabetizadores da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon, grupo esse formado por oito professores. No entanto, além das questões apresentadas no item anterior, referente à reposição de aulas por ocasião da retomada na aldeia, outro fato contribuiu para que houvesse um interesse maior por parte de todos os professores indígenas da Aldeia Bananal, e também das aldeias vizinhas: o convite, feito em forma de folder<sup>19</sup> ao grupo de interesse da pesquisa, foi divulgado em uma rede social (Facebook). Diante disso, contamos com a participação de 23 professores indígenas. Vale ressaltar, entretanto, que o foco da pesquisa foi mantido, por isso os resultados aqui apresentados referem-se aos 8 (oito) professores da Aldeia Bananal que atuam na alfabetização. O quadro 1 apresenta o perfil dos participantes da pesquisa.

---

<sup>19</sup> Cf. Imagem 8 apresentada na p. 65 desta dissertação.

**Quadro 1** - Perfil dos participantes da pesquisa

Identificação dos professores	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<b>Sexo</b>	F	M	F	F	M	F	F	F
<b>Idade</b>	30 anos	31 anos	40 anos	40 anos	46 anos	42 anos	33 anos	42 anos
<b>Graduação</b>	M. I	M. I	M. I	M. I	M. I/ P.	M. I	M. I	M. I
<b>Mestrado</b>	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<b>Tempo de magistério</b>	04 anos	04 anos	15 anos	16 anos	16 anos	16 anos	4 anos	16 anos
<b>Tempo nas séries iniciais</b>	05 anos	03 anos	10 anos	14 anos	10 anos	9 anos	1 ano	18 anos
<b>Língua materna</b>	L.T	L. T	L. P	L. T	L.T	L.P/L.T	L.T	L.T
<b>Disciplina que ministra aula</b>	P.L.P.T	Arte e Cultura Terena	Regente	Regente	P.L.P.T	Regente	Regente	Regente

F: Feminino  
M: Masculino  
P: Pedagogia  
P.L.P.T: Prática de Leitura e Produção de Texto

L.T: Língua Terena  
M.I: Magistério Indígena  
L.P: Língua Portuguesa

Fonte: produção própria

Os professores participantes da pesquisa foram identificados no decorrer do texto com as siglas apresentadas no quadro 1 (P1, P2, etc.), a fim de preservarmos seu anonimato. Serão apresentadas, a partir deste momento, as narrativas dos professores indígenas sobre o seu processo de alfabetização, com a finalidade de compreender as dificuldades que os mesmos encontraram nessa etapa da escolarização, uma vez que a comunidade era falante da língua Terena (língua materna) e não usava essa língua no ambiente escolar. As narrativas serão apresentadas na íntegra, sem modificações de termos ou palavras. Optamos por usar o *itálico* apenas para destacar o sentido discursivo do sujeito investigado, distinguindo assim a fala dos sujeitos da pesquisa das considerações da pesquisadora. Também estarão sublinhadas algumas informações que serão observadas durante as análises subsequentes.

Dessa forma, nas reuniões iniciais estabelecemos um diálogo com os professores indígenas alfabetizadores sobre o seu processo de alfabetização e, posteriormente, fizemos um registro escrito dessas narrativas. Esses registros ocorreram em outubro de 2013 e junho de 2014, todos esses encontros foram realizados na escola em que a pesquisa ocorreu.

### **3.3 O primeiro dia de oficina: alfabetização e letramento**

Para o primeiro dia de oficina foram planejadas situações que proporcionassem aos professores uma reflexão sobre o que é a alfabetização, na perspectiva da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBOROSKY, 1985). Esses professores, teoricamente, vivenciaram dois processos de alfabetização com seus alunos, em língua portuguesa e em língua Terena. Nesse primeiro encontro, portanto, foi proposto que esses professores refletissem sobre a sua prática pedagógica.

Teoricamente fundamentados em Ferreira e Teberosky (1985), apresentamos, em forma de slides, o conceito de alfabetização e suas etapas. Segundo Ferreira e Teberosky (1985), as crianças passam por “fases” ou hipóteses até que estejam alfabetizadas, quais sejam:

- a) pré-silábica: nessa fase, a criança não relaciona as letras com os sons da língua falada; b) silábica: nessa fase, a criança interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma; c) silábico-alfabética: a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; e d) alfabética: a criança domina, enfim, a correspondência entre as letras e sons da língua falada. (FERREIRO; TEBOROSKY, 1985, 135).

O objetivo desse primeiro momento era fazer com que esses professores refletissem sobre a maneira como a criança se alfabetiza, e se era possível visualizar, tanto na língua portuguesa como na língua Terena, essas hipóteses de alfabetização apresentadas por Ferreira e Teberosky (1985) e qual a relação do letramento nesse processo, uma vez que a língua Terena é de tradição oral.

Os professores não perguntavam ou questionavam sobre o que estava sendo apresentado, no máximo, concordavam, voltando-se, a todo o momento, para questões pertinentes à realidade por eles vivenciada como, por exemplo, ao fato de que dentro da comunidade indígena somente professores indígenas deveriam dar aulas, pois eram conhecedores de sua cultura e dos aspectos próprios de aprendizagem dos indígenas.

Como um dos objetivos era também falar sobre a prática pedagógica em sala de aula, pedi para que discorressem sobre como ministravam suas aulas e os recursos que utilizam para essa prática; momento em que surgiu a seguinte proposta feita por uma das professoras:

*Como você ministra aula no curso normal médio e ensina eles a confeccionar materiais pedagógicos você poderia ensinar algumas coisas prá gente também, tipo aquelas caixas bonitas que você faz, eu já vi, tem algumas pessoas aqui da aldeia que faz o curso e disse que é você que ensina. (P1).*

Nesse momento, todos começaram a falar do que poderia ser construído, e que materiais poderiam ser utilizados, ficando sob a responsabilidade da pesquisadora providenciar esses materiais. Assim, ficou estabelecido que, em nosso último encontro, iríamos fazer a produção dos materiais pedagógicos.

Os acontecimentos nesse primeiro dia de oficina ensejaram a seguinte reflexão: a pesquisa de campo dentro de uma comunidade indígena exige do pesquisador a preparação para múltiplos olhares, tanto sobre o tema de seu interesse como com relação à sua própria postura como pesquisador, uma vez que estamos sendo observados por diversos ângulos.

Nessa oficina sobre as concepções de letramento e alfabetização com os professores alfabetizadores da escola, conforme já mencionado, tínhamos a intenção de que os professores compreendessem as diferenças entre a alfabetização e o letramento, e ao analisar e refletir sobre o processo de alfabetização dos seus alunos, tanto na língua Terena como na língua portuguesa, apresentassem os conceitos de alfabetização na língua materna subjacentes às suas práticas docentes.

Para que pudessem refletir sobre esse processo, apresentamos aos professores algumas imagens compostas por telas e janelas<sup>20</sup> e pedimos que escolhessem duas das imagens apresentadas. Uma delas deveria representar o seu próprio processo de alfabetização e a outra, o processo de alfabetização dos seus alunos. A partir dessa atividade, os professores foram convidados a escreverem suas narrativas.

---

<sup>20</sup> Essas imagens nos foram apresentadas quando cursávamos a disciplina "Formação de Professores" do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande. Uma das atividades propostas pela professora responsável pela disciplina, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira, era que, após escolhermos uma tela para representar o nosso processo de alfabetização e outra, para o processo de alfabetização que almejávamos para os nossos alunos, fizéssemos nossas narrativas.

Os dados coletados por meio dessa atividade serão apresentados em dois momentos no texto. No primeiro momento, abordaremos o processo de alfabetização de todos os professores que participaram da pesquisa para, em seguida, apresentar o contexto de alfabetização que esses almejam para seus alunos. Por meio dessas narrativas, o objetivo foi descrever e analisar como os professores indígenas Terena concebem a alfabetização. Desta forma, o objetivo da oficina foi compreender as concepções de alfabetização dos professores Terena que trabalham na alfabetização.

Nessa perspectiva e diante das discussões feitas na oficina sobre a alfabetização em língua Terena, é interessante observar que os professores narraram situações vivenciadas por eles, apontando para a necessidade de produção de materiais pedagógicos e didáticos destinados para o ensino em um contexto escolar bilíngue. A partir dessas considerações dos professores, elaborou-se uma proposta de oficina para a construção de materiais pedagógicos para trabalhar com a alfabetização na língua Terena, os quais foram produzidos a partir das propostas dos professores diante das necessidades apresentadas em sala de aula.

### **3.4 O segundo dia de oficina: o processo de alfabetização em língua Terena - fundamentos teóricos e as contribuições das metáforas**

Em nosso segundo encontro com os professores, contamos com a contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Onilda Sanches Nincao, que proferiu uma palestra sobre o processo de alfabetização em língua Terena, na qual não só apresentou o conceito de sujeito bilíngue mas também destacou a importância da língua no processo de alfabetização.

Nesse dia, foi discutido como se constitui o contexto bilíngue diglótico<sup>21</sup> e, mediante esse processo, foi apresentado o conceito de bilinguismo, pois tanto a língua portuguesa quanto a Terena estão em interação.

O objetivo desse encontro foi propor aos professores uma reflexão sobre o papel da escrita para o desenvolvimento cultural da criança. Nesse sentido, segundo Vygotsky, a escrita tem ocupado um papel estreito na prática escolar. Para o autor, a escola apenas ensina a criança a desenhar letras e não o verdadeiro significado da linguagem escrita.

Após essa reflexão, foi realizada uma proposta de trabalho na qual cada professor escolheu uma tela/janela para falar sobre o seu processo de alfabetização, e outra

---

<sup>21</sup>A diglossia consiste na relação que se estabelece entre a língua majoritária, nesse caso, a língua portuguesa, e a língua minoritária, no caso, a língua Terena em um mesmo espaço social.



tela/janela para o processo que desejavam proporcionar para seus alunos, pensando sempre em uma proposta de ensino bilíngue.

Ao propor o trabalho com as narrativas por meio das metáforas, entende-se que, por mais que exista uma proposta direcionada, ainda assim os professores falam e relatam aquilo que sentem necessidade de falar. Transparece, nas narrativas dos professores indígenas, o posicionamento de que somente professores indígenas devem ministrar aulas dentro da comunidade, uma vez que eles conhecem a sua própria cultura e seus processos de aprendizagem. Os relatos apontam também que não obstante as aulas sejam dadas por professores indígenas, a escola da aldeia segue o modelo de escola da sociedade nacional, em funcionamento na área não indígena com poucos conteúdos específicos voltados para a cultura indígena.

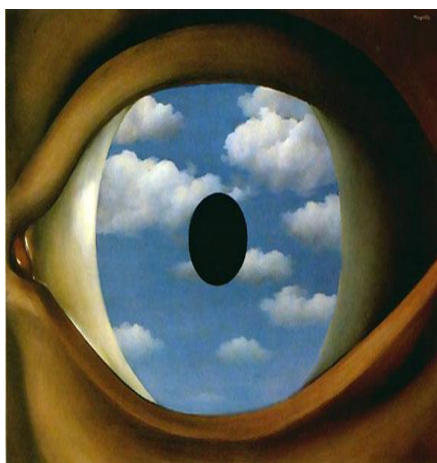
Foi possível constatar que há uma valorização dos conhecimentos obtidos fora da comunidade, com professores não indígenas. Apareceram, ainda, fatos ligados à recordação da escola com mistos de sentimentos de medo e angústia, no que diz ao respeito atribuído à figura do professor. Ficou aparente, também, em seus escritos, a resistência que há, por parte dos professores, na alfabetização bilíngue, como podemos observar nas narrativas dos professores apresentadas no próximo capítulo desta dissertação.

#### 4 MEMÓRIA DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE SUA ALFABETIZAÇÃO: COMPARTILHANDO HISTÓRIAS

No dia da elaboração da oficina para a construção dos materiais pedagógicos solicitada pelos professores indígenas, aplicamos um questionário a fim de descrever e analisar as concepções que eles tinham sobre educação bilíngue e o processo de alfabetização em língua Terena<sup>22</sup>. Os materiais produzidos pelos professores Terena, na oficina, foram: alfabeto móvel em língua Terena; calendário em Terena e ficha de leitura. O objetivo desses materiais era que servissem como um apoio pedagógico para o professor no processo de alfabetização em língua Terena.

Dessa forma, apresentamos a seguir, as narrativas produzidas pelos professores registradas após a oficina de confecção de materiais pedagógicos, seguindo a ordem da escolha das telas e imagens de janelas. As figuras serão numeradas sequencialmente justamente para não serem repetidas e, posteriormente, citadas no texto<sup>23</sup>.

**Figura 1 - Tela 1**<sup>24</sup>



Fonte: <http://pinterest.com/jesusmartinez/rene-magritte>.

<sup>22</sup> Após o preenchimento desse questionário foi realizado o pedido de autorização do uso de imagem para utilização dos dados coletados.

<sup>23</sup> Conforme sugere a norma NBR 14724:2011 da ABNT.

<sup>24</sup> MAGRITTE, R. **O falso espelho**. 1921. Disponível em: <<http://pinterest.com/jesusmartinez/rene-magritte>>. Acesso em: 20 set. 2014.

P1: *Eu me espelhei na janela nº 1. Quando entrei na escola tinha um olhar ou uma visão um tanto quanto diferente, por que pensava que a escola era uma prisão onde as crianças ficavam “aprimonadas” das 13:00 as 17:00 h. e isso deu a mim a sensação de medo no início, além do fato de não querer me separar de jeito nenhum de minha família nem que fosse por algumas horas. Depois de algumas semanas, duas semanas passadas, ainda chorava e resistia muito para ir à escola. Porém meus pais me aconselharam e me repassaram o valor e a importância que há em estudar, pois caso não estudasse não iria conseguir no futuro uma vida com condições financeiras estável, além de correr o risco das pessoas me judiarem com relação à leitura e principalmente a escrita ou na hora de contar meu dinheiro. Quando me acostumei com o cotidiano escolar comecei a conhecer novas pessoas e fui constituindo novas relações de amizade. Nunca esqueci o dia em que minha professora me passou uma lição o qual hoje denominamos de leitura em casa. Quem sempre me ensinava a lição foi o meu pai, que optava pela metodologia de ler para mim e depois me mandar ler a lição sozinha. Quando isso acontecia esquecia a palavra que precisava ler e chorava, mas meu pai que sempre foi paciente usava vários exemplos: como a palavra BOCA e me perguntava qual a parte do rosto que usava para me alimentar, respondia sempre em Terena “BÁHO”, pois minha Língua Materna é a Língua Terena, e naquele tempo a alfabetização que se dava na escola somente era feita em Português. Este foi uma das barreiras que enfrentei na minha jornada escolar quando fui alfabetizada. Também sempre encontrei dificuldade em diferenciar a letra “M” e “N”, “P” com “B”, a letra “H” maiúscula e minúscula, as sílabas complexas, os encontros consonantais. Não posso deixar de colocar aqui também a dificuldade que tive no início de usar o caderno de Caligrafia. Hoje posso entender que tudo aquilo que passei na minha vida serviu para atualmente dar valor a educação e que devo repassar para meus alunos e minhas filhas. (I.N.P.F., 30 anos, Aquidauana/MS, 01/07/2014, grifos nossos).*

P5: *A imagem número 01 porque acredito que me identifiquei muito com ela. Pra mim uma das formas eficiente ou melhor para aprender é visualizando o contexto de fora para dentro, enriquecendo o aprendizado em que o sistema coloca para todos os cidadãos brasileiros. (S.B.F., 46 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013, grifos nossos).*

P8: *Na minha alfabetização, fui alfabetizada através de cartilha começando com as vogais com desenhos, sílabas com vários significados assim todos os alunos tinham que decorar aquela lição para passar para outra, quando os alunos conseguiam passar era uma festa para nós porque conseguimos passar outra turma, e o objetivo da professora era decorar aquela lição, não se preocupando como nós vamos construir o dia da amanhã, na minha infância apenas eu era decoreba e hoje é bem diferente, não existe mais os nossos alunos são mais avançados nos estudos. (G.C.S., 42 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013).*

Observa-se, no relato da P1, a descoberta da instituição escolar pela criança, ou seja, o que verdadeiramente a escola representa na vida da criança, em meio às perspectivas de um futuro a ser conquistado por intermédio do processo educacional. Essas perspectivas são abordadas pelo próprio grupo escolar e pela família do aluno, quando

atribuem um significado para essa instituição escolar. Nesse sentido, a família exerce um papel fundamental na inserção e permanência da criança dentro da unidade escolar, sendo sua participação no cotidiano escolar do filho essencial para a construção da perspectiva da criança com relação aos estudos.

No entanto, no período das descrições da narrativa, valorizavam-se os conhecimentos da sociedade envolvente, ou seja, ao ir para a escola a criança aprendia a língua portuguesa e não a língua materna, pois a língua portuguesa era considerada a via de possibilidade para melhores oportunidades para o indígena, diante da necessidade de resistência cultural, identitária e política. O uso e a fala da língua materna aconteciam no convívio familiar e não escolar.

É importante destacar que na época em que a escola surgiu dentro da comunidade indígena, em 1940, as aulas eram ministradas por professores não indígenas oriundos das cidades e, portanto, alheios à língua e aos costumes locais, que ensinavam em língua portuguesa (L2). O uso da língua indígena (L1) era somente para facilitar o processo de ensino da L2, como apontam Maher e Cavalcanti (1993):

[...] utilizada [Língua Materna] como língua de instrução (oral e escrita) nos primeiros anos escolares, sua principal função é apenas de facilitar a aquisição do Português, este sendo o objetivo primeiro a ser alcançado. À medida que a proficiência na língua dominante vai-se desenvolvendo, há um paulatino deslocamento da língua materna em termos funcionais, até que ocorra a substituição desta por aquela, principalmente nos domínios mais importantes do âmbito escolar. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 217-218).

Conforme discutido por Maher e Cavalcanti (1993), a utilização da L1 tinha por finalidade apenas a melhor compreensão da língua portuguesa. A partir do momento que a criança compreendesse a L2, a L1 deixaria de ser utilizada. Conforme Hamel (1986) apud Maher (1991) é o chamado *modelo de bilinguismo de transição*. Percebemos, na narrativa da P1, que a L1 é utilizada para facilitar o aprendizado da L2, e à medida que esse ensino vai fluindo deixa-se de falar a L1. Configura-se, assim, o processo de diglossia em que duas línguas, uma minoritária e outra majoritária, estão em conflito dentro de um mesmo espaço social, ocasionando o deslocamento da língua minoritária se não houver uma política linguística de sua valorização. Na Aldeia Ipegue, esse processo de deslocamento já se deu, enquanto na Aldeia Bananal há uma resistência da língua Terena.

No que diz respeito à relação estabelecida entre a escola e os indígenas, Cavalcanti (1999) afirma:

Sempre que pensou em escola como parte de uma política sistemática com relação aos índios, seja missionária seja laica, pensou-se como aparato provedor de um instrumento de acesso ao conhecimento. A forma mais acabada e sacramentada desse instrumento é a escrita, seja para ler a bíblia, seja para aprender um ofício, seja para defender-se dos logros dos brancos ou tomar conhecimento dos seus direitos, de tal maneira que entre escrita e escola parece haver uma relação necessária. Instituição e seu conteúdo. Se, ademais, se reconhece na escrita a função (ao menos aparentemente) elementar de transmissão de conhecimento, esse terceiro elemento junta-se aos demais formando um artefato dotado de uma intercausalidade orgânica, reforçadora e quase incontestável. Os progressivos questionamentos (mas também implementos) às políticas indigenistas parecem, curiosamente também ter percorrido essa mesma sequência. Primeiro, era necessário (e subsequentemente ‘urgia-se’) dotar de escolas as comunidades indígenas – ou menos aquilo que foi amontoado junto a postos indígenas. (CAVALCANTI, 1999, p. 10).

Dessa forma, Cavalcanti (1999) relata como foi a gênese do funcionamento de escolas dentro das comunidades indígenas no início de sua implantação e quais eram os seus objetivos. Na perspectiva de P1, porém, o acesso a essa escola trouxe a possibilidade de conhecer melhor a cultura não indígena, além dos seus direitos. Esse aspecto é evidenciado na narrativa de P5, quando afirma “[...] *que o ensino do sistema escolar permite visualizar o contexto, de fora para dentro.*” Podemos analisar que há uma valorização no conhecimento oriundo de fora da comunidade.

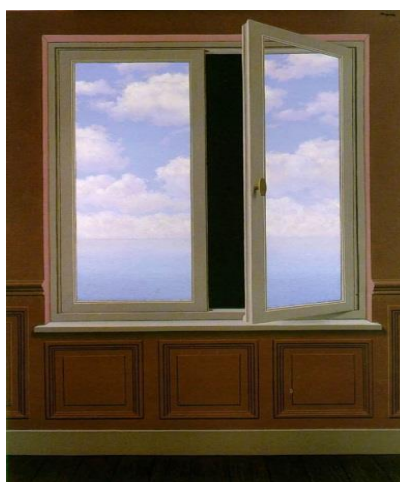
Nesse sentido, pode-se observar nos trabalhos de Nincao (2003, 2008) que, quando foi elaborado um currículo destinado às escolas das comunidades indígenas com a implantação do ensino da língua materna por meio do Projeto Político Pedagógico de 1998, houve resistência por parte da comunidade, o que dificultou a efetivação de uma proposta educacional específica e diferenciada.

Uma das causas dessa resistência, segundo Nincao (2008), reside no fato de os Terena valorizarem os conhecimentos da sociedade envolvente como meio funcional de atingir seus projetos de futuro. A fala de P5, referindo-se ao ensino aplicado à sua época de alfabetização que, reiteramos, não considerava o contexto bilíngue, parece reforçar essa ideia: “*Pra mim uma das formas eficiente ou melhor para aprender*”. Para esse professor, o ensino é uma ferramenta necessária para compreender o sistema nacional em prol dos anseios e necessidades da comunidade indígena, ou seja, conhecer, entender e viver o mundo do outro abre possibilidades para a conquista de espaços na sociedade nacional pelas comunidades indígenas (NINCAO, 2008, p. 52). Em suma, uma possível garantia de

futuro como indígena, mas também, como se refere P5, “[...] *para todos os cidadãos brasileiros.*”

Ao analisar as representações dos professores Terena sobre o ensino de língua materna na escola, Nincao (2003, p. 64) “[...] evidenciou inicialmente a identificação da escola na comunidade indígena como tradicional e conteudista, e não com uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue”, como se constata na narrativa de P8, ao relatar a forma como foi alfabetizada, constituindo-se no modelo de ensino da sociedade nacional. O relato de P2 também aponta para esse modelo tradicional de escola, ao destacar o emprego do método silábico em sua alfabetização, como atestam os excertos a seguir:

**Figura 2 - Tela 4<sup>25</sup>**



Fonte: <http://pinterest.com/jesumartinez/rene-magritte/>

*P2: Me identifiquei com a imagem nº4 porque penso que a forma como fui alfabetizada não era a forma não muito certa. Através da silabação fui alfabetizado até o terceiro ano eu fui passando de ano com muita dificuldade na leitura e na escrita em series iniciais e outras series. O nosso dever era escrever ler decorar sílabas, por causa desse método de ensinar que atrasava um pouco mais a minha alfabetização, me confundia tanto, porque as sílabas não tem interpretação como as palavras tem. Se alguém me perguntar o que é “BA” simplesmente vou responder que é a junção de “B” com “A” e “BA” não é um nome de alguma coisa e eu pensava que “BA” era o nome de alguma coisa que eu nunca tinha visto. Como em “laranja”, todo mundo que laranja é uma fruta, que tem casca que tem caroço.... Laranja é uma palavra que dá para contextualizar e através dessa palavra explorar os conhecimentos prévios dos alunos diferente de alfabetizar com silabação, as sílabas não*

<sup>25</sup>MAGRITTE, R. **O telescópio**. 1963. Disponível em: <<http://pinterest.com/jesumartinez/rene-magritte/>>. Acesso em: 23 set. 2014.

*tem tradução e não podem ser contextualizada.* (O.D., 31 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013).

Nesse sentido, o professor relata as dificuldades enfrentadas por ter sido alfabetizado nesse método, dentre elas, encontrar o sentido da leitura no significado das palavras. Smith (1999, p. 47) salienta que “[...] há uma diferença existente entre memorizar e compreender. A compreensão torna a leitura significativa, ou seja, torna o processo de alfabetização significativo”, e o que esse professor (P2) reivindicava em seu processo de alfabetização era “o sentido” atribuído às palavras, assim como constatado por Vygotsky (1935), quando atribuiu ao significado e ao verdadeiro sentido da escrita na vida da criança.

Dessa maneira, Smith (1999) contribui para analisarmos o sentido e o significado da alfabetização e como a leitura deverá ser inserida nesse processo:

A significação da linguagem escrita não se torna imediatamente aparente para ninguém. Tenho afirmado que as crianças são muito adaptadas à aprendizagem, quando a escrita faz sentido para elas. O questionamento continua referindo-se à verdadeira natureza das circunstâncias em que esta capacidade de aprendizagem se manifesta – e das circunstâncias dentro das quais ela não se manifesta. Onde estão as raízes da alfabetização? Como ela pode ser nutrida? Para entender a leitura, as crianças devem tornar-se membros de um grupo de usuários da linguagem escrita; elas devem *associar-se ao clube da alfabetização*. (SMITH, 1999, p. 121, grifos do autor).

Assim como P2, que buscava sentido nas palavras que estava aprendendo a ler, Smith ressalta que a aprendizagem da leitura deve ser nutrida de sentidos para que a criança se torne usuário da linguagem escrita. Nesse sentido, esse processo dentro da comunidade indígena é muito complexo, pois o processo de letramento social se constituiu como um dos condicionantes meios para essa aprendizagem se tornar significativa.

P4 ressalta as dificuldades enfrentadas em seu processo de alfabetização, e justifica a escolha da figura 3, atribuindo à imagem da mão o auxílio que recebeu em seu processo de alfabetização e ao pássaro, a migração que ocorreu em sua vida durante esse processo de alfabetização.

**Figura 3 - Tela 3<sup>26</sup>**



Fonte: <http://pinterest.com/jesusmartinez/rene-magritte/>

P4: *Bom, eu me identifiquei com a imagem de número dez onde havia uma mão e um pequeno pássaro. A mão significa para mim o auxílio, a ajuda que no caso representa o meu professor que me mostrou os caminhos ensinando-me as primeiras letrinhas que estava aprendendo, não foi fácil a minha alfabetização pois os meus pais moravam em uma outra aldeia entre os Kaiowa e Guarani em Caarapó. Então tinha momentos que eu estava com os meus pais de criação nesta aldeia, começava estudar lá fazia as amizades, conheci um pouco da língua deles e nem bem terminava o ano vinha para aldeia Lagoinha onde ficava com os meus avós maternos. E aqui começava tudo de novo. Até chegar o momento em que decidir terminar o ano em uma escola apenas com este vai-e-vem eu comecei a descobrir as primeiras letrinhas já estava com nove ou dez anos e a minha professora apesar de ser muito rígida de dar algumas reguada nas mãos me ajudou e nesta imagem eu sou o pássaro tentando dar os seus primeiro voo, descobrindo o que estava a minha volta e cada dia surgindo uma nova aprendizagem. (A.M.S., 40 anos, Aquidauana/MS, Aldeia Bananal, 28/10/2013).*

Constata-se pela narrativa de P4, que o seu processo de alfabetização foi complexo, pois quando conseguia estabelecer uma relação em um determinado grupo, era preciso migrar para outro local, dificultando a sua relação pessoal com o grupo e também a sua aprendizagem.

Nesse sentido, entende-se que não foram somente as mudanças em si que causaram as dificuldades e atrasos na alfabetização. A dimensão afetiva também pode ser

<sup>26</sup> MAGRITTE, R. **The window**. 1925. Disponível em: <<http://pinterest.com/jesusmartinez/rene-magritte/>>. Acesso em: 28 out. 2013.



considerada, pois o estabelecimento de vínculos possui uma importância significativa no processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim,

[...] pode-se afirmar que a afetividade, pelas interações sociais que propicia, possibilita o acesso da criança ao universo simbólico da cultura, dando origem à atividade cognitiva e estimulando seu avanço. A criança tem, então, acesso ao mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que perpassam suas relações com os outros, pela afetividade que o adulto expressa nas mediações que exerce entre o sujeito e o meio físico, cultural e social. (GROTTA, 2006, p. 197).

Uma interpretação possível sobre a causa, ou uma das causas, da dificuldade na aprendizagem de P4, pode referir-se à transitoriedade de suas relações familiares e sociais, as quais não permitiam a formação de vínculos de afetividade mais duradouros e significativos. A própria relação sujeito/escola, naturalmente complexa, assumia outros condicionantes, aliados ainda às diferenças culturais e de comunicação (língua materna dos avós, da escola).

Na narrativa de P7 ensejada pela figura 4, vemos a importância do vínculo entre aluno e professor. P7 destaca a importância que uma determinada professora indígena teve em sua vida e no seu processo de aprendizagem, como se observa no fragmento a seguir:

**Figura 4 - Janela 17**



Fonte: Getty imagens

*P7: Durante a minha trajetória encontrei muitas coisas boas, também enfrentei muitos problemas. Graças as minhas professoras, em especial a professora Zenir Francisco que tanto lutou pra que eu continuasse estudando pois a professora fazia de tudo, porque não queria separar do meu irmão. Aos poucos fui integrando com as minhas colegas da sala, então a professora Zenir começou a cantar, a música até hoje eu lembro*

*e a música da Dona Aranha, que quando eu cantei pela primeira vez com os meus alunos eu me emocionei, porque lembrei dos momentos que cantávamos com a professora Zenir, e os momentos que perdi por não me interessar em estudar.* (G.C., 33 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013).

Vemos que a narrativa de P7 relata a importância de umas das primeiras professoras indígenas da comunidade em sua vida. Sabemos que essa proximidade e a possibilidade de maior ligação entre professor e aluno pode ser facilitada quando o professor conhece o contexto e a realidade daquela criança, a sua cultura e suas especificidades. O fato de a educadora ser indígena contribuiu para o percurso educacional de P7, considerando-se que o processo de ensino-aprendizagem dentro da comunidade indígena é diferente do processo de ensino-aprendizagem da sociedade nacional.

A professora P7 refere-se “*aos momentos que perdi por não me interessar em estudar.*” Para Maher (2006), o ensino deve respeitar o momento e o interesse dos indígenas em aprender, pois enquanto não houver interesse por parte do aluno em aprender, ainda não é o tempo. Para os povos indígenas, não existe “o tempo determinado para o aprendizado”, ou seja, sua relação histórica com o tempo não se dá nas mesmas bases das outras culturas. Uma experiência narrada por Maher nos ajuda a visualizar essa diferença cultural:

O modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro. Pude observar pessoalmente essa característica quando passei algum tempo em uma aldeia de um grupo étnico que habita o sudoeste do Amazonas, os Apurinã. Nessa ocasião, tive a oportunidade de presenciar o modo como um menino aprendia a fazer a cestaria típica do seu povo, porque fiquei hospedada na casa de sua família por algum tempo. Todas as tardes, a mãe dessa criança e eu ficávamos no terreiro conversando, enquanto ela, ou preparava o material de que necessitava para fazer o artesanato, ou trançava suas cestas e peneiras de palha. Um de seus filhos, um menino de cerca de 6 anos, sempre se juntava a nós e ficava algum tempo por ali ouvindo nossa conversa enquanto observava a atividade dela. Depois de alguns dias, ele começou a pegar o facão e a ajudar a sua mãe no preparo do material extraído de um tipo de taquara. Mas ele não ficava fazendo isso muito tempo, não. Logo saía e ia brincar com os outros meninos no açude, ia jogar bola. Algumas vezes ele voltava depois de algum tempo e continuava ajudando sua mãe, mas um pouco, mas outras, não: só voltava no dia seguinte. (MAHER, 2006, p. 19).

Desse modo, relacionando a experiência vivenciada por Maher (2006) em um contexto indígena do Amazonas às narrativas de P1 e P7, observamos que ao conceber a escola “*como uma prisão*” (P1) ou relatar as dificuldades de se relacionar dentro do

contexto escolar (P7), evidenciam-se as diferenças do contexto de aprendizagem indígena, estabelecido sem um tempo predeterminado, e sim, de acordo com o interesse e necessidade do educando. Nesse sentido, observemos a narrativa de P6, que escolheu a janela 18, apresentada na figura 5, para representar o seu processo de alfabetização:

**Figura 5 - Janela 18**



Fonte: Getty imagens.

*P6: Eu escolhi a figura número dezoito para fazer a atividade. Eu me identifiquei na figura porque no meu processo de alfabetização tudo que aprendi era coisa muito importante para o meu conhecimento de aprendizagem. Tudo que os professores passava ele entrava como o vento que está entrando dentro da casa eu queria aprender tudo pois o meu sonho de criança era um dia repassar para as crianças o que eu aprendi um dia quando pequena. Eu pensava que o que eu aprendi ficava para sempre como algo que guardava e um dia iria precisar dele. Pois o meu sonho de criança era ser uma boa educadora. (S.M.M., 42 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013).*

P6 justifica a escolha da imagem comparando-a com o conhecimento que adquiriu no seu processo de alfabetização, ao qual atribuía grande importância. Podemos observar também que o acesso à escola, para essa professora, foi visto como uma possibilidade de melhoria de vida, à semelhança do que narra P1, que tem na escola a busca de um futuro melhor.

Essas narrativas tiveram o objetivo de compreender como seu deu a alfabetização dos professores participantes desta pesquisa, em um momento em que não havia uma política nacional de valorização e respeito às línguas e culturas indígenas. É importante considerar de que forma processo de alfabetização dos professores indígenas da Aldeia Bananal interfere no trabalho deles agora como docentes, já que estes precisam incorporar as novas diretrizes da educação escolar indígena, diretrizes essas que conflitam com as

demandas de sua comunidade pela aprendizagem da língua nacional que lhes dá o acesso à sociedade brasileira. Para os Terena, a escola tem o papel de possibilitar o acesso ao conhecimento externo (NINCAO, 2008).

Diante disso, trazer a prática de formação docente para dentro da carreira docente significa pensar que não basta ter professores indígenas em sala de aula, é preciso um processo reflexivo que leve esse professor a discutir seu contexto sociocultural e os caminhos para uma escola de qualidade. Para isso, conforme discute Nóvoa (1988), deve-se conhecer a história de vida desses profissionais, dizendo que “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.” (NÓVOA, 1988, p. 116). Para Maher e Cavalcanti (1993), no campo da educação escolar indígena, deve haver essa formação diferenciada dentro da carreira docente.

Diante de tais considerações, apresentaremos, a seguir, o contexto de alfabetização bilíngue no qual se insere a prática em sala de aula desses professores alfabetizadores, qual compreensão de educação escolar indígena e da proposta de ensino bilíngue da legislação brasileira esses professores têm, bem como a opinião deles sobre quais caminhos devem ser percorridos para a real efetivação do ensino bilíngue na comunidade Terena.

#### **4.1 E agora? Eu sou o professor! Enredo e experiências dos professores indígenas em sala de aula**

De acordo com as narrativas escritas e os questionários respondidos, serão apresentadas as concepções dos professores Terena da Aldeia Bananal sobre o processo de alfabetização de seus alunos e as considerações desses professores sobre o ensino bilíngue.

Nesse sentido, discorrendo sobre o processo de alfabetização que almejam para seus alunos, em suas narrativas, P1 e P5 apresentam suas ideias e fazem suas reflexões com base na figura 1. Para esse professor e essa professora, a imagem escolhida apresenta-se como uma busca por novos conhecimentos e a aplicação dos mesmos na prática em sala de aula. Refletem, ainda, sobre a valorização da língua materna pela comunidade, pois alguns membros não aceitam a alfabetização na língua materna, como podemos analisar na narrativa abaixo:

*P8: E na língua Terena não fui alfabetizada, comecei estudar e escrever com a professora Nancy e a professora Betti a partir daquele momento comecei me interessar hoje eu falo e eu escrevo, antes não consegui escrever nem uma palavra em Terena mas eu falo, hoje graças as nossas professoras que foram ajudaram nós os professores hoje nós estamos aqui na escola retribuindo o que nós vimos com as professoras e*

*melhoramos a nossa escrita o que eu aprendi com elas tentei passar para os meus alunos e hoje vejo resultado bons. Para os meus alunos do 1º ano do ensino fundamental não são alfabetizado em língua Terena apenas 30%(em Terena).Eles são alfabetizado em português. Por quê? A maioria dos pais não aceitou essa alfabetização, porque os filhos não fala mais e o professor vai confundir aquela criança e começa aquela guerra na escola. Porque hoje as crianças não fala mais a língua Terena os pais deixam a língua materna de lado. Nessa alfabetização em Terena me identifico no numero 01 porque os pais tem que abrir os olhos para os filhos, vê o futuro deles sonhar alto para os nossos filhos vê o mundo está avançados e não ter vergonha da nossa língua materna. A nossa identidade hoje é a língua materna. (G.C.S., 42 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013, grifos nossos).*

*P5: Na alfabetização da língua Terena não é diferente ela nos exige muito na nossa prática em sala de aula. Para pelo menos solucionar o problema prática teremos que ter meios para construir conhecimento bom. Esses meios terá que vir a partir dos meios de instrução para a linguagem escrita. Isso nos dará habilidade de usar nas práticas sociais da leitura ou seja qualquer pessoa terá condições de apropriar-se da escrita, configurando um novo modo de história ou de raciocínio. E assim o homem poderá transformar o processo educacional ou seja um novo modo de interpretação do mundo da escrita. (S.B.F., 46 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013).*

De acordo com a narrativa de P8, encontramos fatos marcantes para a educação escolar indígena da Aldeia Bananal, tendo em vista que P8 aprendeu a ler e escrever em sua língua materna Terena com as linguistas e missionárias, Nancy Butler e Elizabeth Ekdahl. Essas linguistas trabalharam na descrição inicial da língua Terena e na construção de materiais didáticos, publicando a série de livros *Vukápanavo - “Vamos para frente”* (1976), voltados para o processo de alfabetização dos Terena. Esse material foi revisado em 1989 e reeditado em 1995.

Nesse sentido, outro aspecto relevante para a pesquisa refere-se ao conceito apresentado por P8 sobre a língua materna enquanto marcador de identidade. A esse respeito, Nincao (2008) afirma:

[...] a identidade é da ordem do discurso e não apenas de uma materialidade lingüística. Essa é uma afirmação importante porque, freqüentemente, a questão da identidade indígena aparece como sendo necessariamente expressa e veiculada apenas pelo uso da língua tradicional. (NINCAO, 2008, p. 63).

Observa-se assim a relevância do conceito de identidade no trabalho com a alfabetização, uma vez que nem todos os alunos desses professores falam a língua Terena, como pôde ser observado nas narrativas. Devemos considerar também que “[...] a

identidade do índio pode ser comunicativamente criada e veiculada, em alguns casos, em mais de uma língua: na língua indígena e na língua portuguesa.” (MAHER, 1996, p. 34). Assim, torna-se essencial que o professor reflita sobre o conceito de identidade.

Nessa perspectiva, a professora relata o processo de alfabetização vivenciado em sua sala de aula, onde a minoria é falante de sua língua materna (Terena), pois os pais não querem que seus filhos aprendam a língua materna na escola para não atrapalhar na alfabetização em língua portuguesa. Na visão desses pais, é a língua portuguesa que dá acesso aos conhecimentos da sociedade nacional, e não a língua Terena (NINCAO, 2003, 2008). Foi possível evidenciar esse fato por meio dos relatos das professoras em conversas informais com a pesquisadora, colocando a sua preocupação com a língua materna e o processo de alfabetização.

Os professores consideram que a maioria das famílias residentes na Aldeia Bananal não deixam seus filhos aprenderem a língua Terena para não interferir no processo de alfabetização em língua portuguesa, já que a maioria das famílias almeja que seus filhos saiam da comunidade para terem melhores oportunidades de vida. Relatam também que quando um aluno vai fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, tem que escrever em língua portuguesa e não em Terena. Os professores em meio às conversas informais alegam que a maior responsabilidade sobre o uso da língua Terena ficou sobre a escola, como um único meio salvador da língua e mantenedor da cultura. Nesse sentido, é preciso compreender que o fato de os Terena buscarem conhecer a língua portuguesa não significa um desprezo por sua língua e cultura; ao contrário, como afirma Nincao (2008), expressa sua consciência de que isso é necessário para continuar sendo índio, destacando-se na sociedade nacional.

Os professores mencionam que até mesmo no ambiente familiar dos indígenas a língua Terena não é utilizada na comunicação dos adultos com as crianças. Os adultos falam em Terena apenas entre si, mas quando se dirigem às crianças o fazem somente em língua portuguesa. Na visão dos professores, os adultos, por serem falantes nativos de Terena, não dominam “corretamente” o português, e ao se comunicarem com as crianças utilizando a forma “errada” da língua portuguesa, prejudicando o aprendizado e a alfabetização delas.

Uma professora relatou a revolta de uma mãe por seu filho estar aprendendo a língua Terena dentro da escola, contando que foi procurada pela mãe que pedia explicações do porquê de estarem ensinando a língua Terena e não a língua portuguesa para seu filho.

A preocupação da mãe era que seu filho fosse prejudicado futuramente pelos *purutuye* (não indígenas), considerando a discriminação que a língua Terena sofre na sociedade nacional.

A professora buscou argumentar sobre a importância do uso da língua materna, dizendo que sua preservação era uma das formas de se manter viva a cultura Terena, e caso não fosse mais falada, os membros da comunidade estariam deixando paulatinamente de serem índios. A mãe questionou que, no meio urbano, não se aceitava mais nem a carteira de identidade da Funai, afirmando que, além desta, tinham que ter outro documento de identidade. Então, na concepção dessa mãe, por que seu filho deveria aprender a língua Terena, sendo que no meio urbano não se usava a língua Terena, e sim, o português?

Em resposta a essa mãe, a professora contra-argumentou que era necessário possuir a carteira de identidade da Funai para se identificar como uma indígena, assim como saber a língua de seu povo. O documento de identidade indígena garantiria direitos como, por exemplo, o acesso à universidade pelo sistema de cotas. E com a língua a mesma coisa, era necessário falar a sua língua materna para, por meio dela, conseguir dominar a língua portuguesa.

Como dito acima, para os Terena, é preciso destacar-se na sociedade nacional e na visão deles a escola é o instrumento para isso. A preservação da língua e da cultura Terena é de responsabilidade deles.

Por meio desses relatos, evidencia-se a resistência dessa mãe em aprender a língua materna no ambiente escolar e como essa responsabilidade acaba trazendo uma sobrecarga para os professores, que devem atender à legislação, apesar da opinião contrária dos pais. Observamos assim, no que se refere à proposta de ensino bilíngue na comunidade Terena, de acordo com os modelos de educação escolar indígena apresentados por Maher e Cavalcanti (1993), há uma tentativa de se utilizar a língua materna no ambiente escolar superando assim o *modelo de transição*.

Dessa maneira, P5, ao se referir ao processo de alfabetização em língua Terena, atribui grande importância ao tempo de docência em sala de aula. Na visão desse professor, esse tempo contribui de forma significativa para a sua prática pedagógica, pois essa experiência como docente possibilitou que se apropriasse da escrita em língua Terena. Constatamos a busca da garantia *de espaço* enquanto educador indígena, tendo o tempo de experiência como um aliado ao seu favor. Com efeito, desde a Constituição Federal de 1988, e conseqüente introdução da educação escolar indígena contemplando suas especificidades com as leis subsequentes (como ressaltado no capítulo 2 desta dissertação),

houve cada vez mais a busca pela formação de professores indígenas para ocupar seus espaços dentro da unidade escolar.

A partir da reflexão de P5, buscamos compreender como essa modalidade de ensino é percebida por ele, um dos protagonistas do ensino bilíngue e que atua há dez anos na alfabetização.

Nesse sentido, quando perguntamos para esse professor o que ele entende por ensino bilíngue e qual a sua opinião sobre essa modalidade de ensino, o professor assim se expressa:

*O ensino bilíngue é um direito de qualquer cidadão indígena, ele é assegurado nas escolas. Isso torna o ensino para o povo indígena Terena, utilizar das duas línguas ao mesmo tempo. Também que este (a) pessoa seja que ele faz parte de uma grande nação indígena e que a sua identidade seja vista pelo povo branco. (P5).*

Podemos perceber na fala do professor que este dá valor ao ensino da língua materna, conceituando assim o ensino bilíngue. O professor enfatiza claramente que o ensino bilíngue está ligado à questão de *identidade*, e que a utilização da língua materna a reafirma não somente perante a própria comunidade, mas também perante “o povo branco”.

Nesse sentido, para compreender sobre a utilização da língua em sala de aula e se os alunos falam a língua Terena no ambiente escolar, perguntamos ao professor (P5) se os alunos eram bilíngues, e caso o fossem, se esse fato colaborava para o processo de alfabetização. P5 se manifestou da seguinte forma:

*Eu vejo que não dificulta por que a partir do (bilíngue) é que os alunos interpretam com maior clareza o texto apresentado para eles. Não esquecendo que os professores terá que sempre assessorar o aprendizado destes alunos. (P5).*

Percebemos em sua fala que a educação escolar indígena na comunidade investigada busca superar o modelo de transição, mostrando que a língua não dificulta o aprendizado e a alfabetização de L2. Com efeito, Maher e Cavalcanti (1993, p. 218) afirmam que “[...] a escola tem por meta incentivar a preservação linguística e a emancipação cultural dos povos indígenas, assim como criar condições para a aquisição do Português e de outros conhecimentos da cultura dominante necessária após o contato.”

A nosso ver para que esse ensino bilíngue realmente se efetive faz-se necessário superar esse modelo de transição, chegando-se a um modelo de desenvolvimento



equitativo, em que ocorra o desenvolvimento igualitário das duas línguas. Mas para que isso aconteça, sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, visto que não há práticas sociais de uso escrito da língua materna, ou seja, não percebemos práticas sociais de *letramento* em língua Terena na comunidade indígena.

Na concepção do professor alfabetizador indígena Terena da Aldeia Bananal, o ensino bilíngue se apresenta com múltiplas facetas responsáveis por gerar várias interpretações, como pode ser evidenciado também na narrativa de P1, que escolheu a janela 17 para narrar esse processo.

*P1: Nesta modalidade escolhi a figura nº 17. Nos meus 06 anos de experiências como educadora tive a oportunidade de ser professora regente em dois anos, (1º e 2º ano), contribuindo assim para a alfabetização de alguns alunos. Dentre os alunos que tive o prazer de alfabetizar, aproximadamente 70% tinha como língua materna o Português. Com relação a alfabetização na Língua Terena esses alunos tiveram muita dificuldade, pois o choque que tinham com a descoberta da leitura em Terena provocava receio e vergonha na fala muitas vezes pelo fato do medo do erro da pronuncia e da “zuação” que poderiam ter dos colegas. Para eles no início a alfabetização em Terena parecia ser um “Bicho” de sete cabeças, mas a realidade é totalmente diferente, pois é muito prazeroso descobrir a leitura em língua Terena. Muitos dos alunos que não eram falantes da Língua Terena sofriam o reflexo do pensamento que seus pais tinham, pois eles acreditavam que os educadores sempre seriam não indígenas e seus filhos iriam sofrer e não iriam aprender nada nas aulas. Com o passar do tempo este pensamento foi mudando e todos começam a descobrir o valor e a importância que o ensino bilíngue possui, pois ela também é uma forma de preservar a cultura e a identidade indígena. O ensino bilíngue é muito importante e trouxe avanços para todos, pois há uma grande diferença na maneira de falar da Língua Terena e na sua modalidade escrita. Na modalidade escrita os sons são representados por acentos (o agudo, o circunflexo e o glotal) que possui significado diferente da Língua Portuguesa. Quando tive a oportunidade de trabalhar a alfabetização, procurei usar as duas línguas(Terena/Português) paralelamente, com o uso de diversos materiais, figuras, livros e cartilhas, e pude perceber que o aluno conseguia ler fazendo a ligação das figuras com nomes, o que me motivou a ser mais criativa e dinâmica nas aulas para fazer com que eles tivessem interesse pela leitura e desperte nele o verdadeiro sentimento indígena podendo honrar sempre o ser Terena. Acredito que por mais que seja pouco, contribuí na alfabetização de meus alunos e na sua formação como cidadão “CRÍTICO”. (I.N.P.F., 30 anos, Aquidauana/MS, 01/07/2014, grifos nossos).*

P1 parece compreender a complexidade de sua tarefa e tenta analisar o processo diglósico de sua comunidade ao afirmar os motivos porque setenta por cento dos alunos “tinha como língua materna o português”. P1 tem consciência do contraste entre duas línguas e se propõe a fazer um ensino “paralelo” entre as duas línguas o mais adequado

possível para o seu contexto de ensino. A legislação garante o ensino bilíngue, mas os contextos sociolinguísticos das comunidades indígenas são muito diversificados.

A preocupação de P1 e da comunidade é em se ter uma relação étnica entre educando e educador, para encontrar soluções que, nas palavras de Maher e Cavalcanti (1993), estão relacionadas aos problemas ocorridos com o contato com a sociedade nacional. Entretanto, é necessário lembrar que esse contato, principalmente no campo da educação, como pôde ser evidenciado nas narrativas de alguns dos professores, contribui de forma significativa como possibilidade de melhores perspectivas de futuro dentro e fora da comunidade.

Segundo Maher e Cavalcanti (1993), por mais que o Summer Instituto Linguístico (SIL) e a Funai defendam o ensino bilíngue, esse tipo de ensino ainda deixa a desejar. A esse respeito, eis o que nos dizem Maher e Cavalcanti (1993):

Tanto as escolas do SIL como as da Funai, ambas as entidades advogam a prática da educação bilíngue, uma vez que incluem a língua indígena em seus programas. Entretanto, o papel que ela assume é de subordinação. Utilizada como língua de instrução (oral e escrita) nos primeiros anos escolares, sua principal função é apenas de facilitar a aquisição do Português, este sendo o objetivo primeiro a ser alcançado. À medida que a proficiência na língua dominante vai-se desenvolvendo, há um paulatino deslocamento da língua materna em termos funcionais, até que ocorra a substituição desta por aquela, principalmente nos domínios mais importantes do âmbito escolar. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 217-278).

Diante de todo o processo histórico e do modelo de educação escolar indígena adotado no Brasil, existe uma dificuldade por parte dos professores em compreender o que deve ser o ensino bilíngue. A falta de formação adequada ou mesmo de informações que possam modificar essa questão, contribui negativamente para equacionar esse problema. Assim, podemos ponderar que

[...] um dos fatores que bloqueiam, no entanto, a criação de escolas indígenas efetivamente bilíngue e bicultural é a escassez de educadores índios capacitados para conduzir este tipo de processo educacional. Daí a necessidade de investimento na pesquisa e na criação de programas de formação de professores índios. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 218).

Evidenciamos assim, mais uma vez, a importância do investimento público em formação de professores indígenas, pois com o professor indígena é possível manter e respeitar a cultura Terena como um todo, por meio do uso da língua, consolidando-se o

ensino bilíngue no ambiente escolar; além disso, o uso da língua indígena em um contexto geral e oral, com um professor falante da língua, facilitaria o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, Franchetto (2008, p. 1) diz que há um confronto dentro da sociedade indígena entre o oral e o escrito, quando se trata da implantação da língua indígena no ambiente escolar, considerando-se que a língua indígena é de tradição oral. Quando associamos oralidade e escrita, tratamos “[...] aqui a escrita como metáfora ou emblema, o que remete para além da sua aparente natureza imediata de técnica de transformação de códigos.” Assim, para a criança compreender a língua escrita, não se trata somente de decodificar códigos e sim, de compreendê-los.

Sobre a necessidade de compreensão desses códigos, lembramos as palavras de P2 quando afirma que “[...] buscava compreender o sentido do que estava lendo”, e de P8, quando diz que “[...] a língua Terena é falada de um jeito e escrita de outro”. Analisando os escritos desses dois professores, buscamos o pensamento de Vygotsky (1935), que afirma que no ambiente escolar ainda se ensina a decodificar letras, e não a compreendê-las. Ainda é fortemente presente nas escolas, e na comunidade indígena não parece ser diferente, uma concepção errada do processo de alfabetização, enfatizando a forma mecânica de se ler, deixando de lado a compreensão do sentido da escrita.

Nesse sentido não basta inserir em sala um educador indígena para propagar esse contexto bilíngue, mas fazer com que esse professor conheça o sentido da escrita no processo de alfabetização, pois, segundo Maher e Cavalcanti (1993):

São geralmente dois os argumentos usados para advogar as vantagens de se ter professores nativos, em vez de brancos, atuando nas escolas indígenas. O primeiro deles diz respeito ao fato de que assim a cultura e a língua minoritárias estariam salvaguardadas. Esta premissa não é necessariamente verdadeira. Apesar de frequentemente fazerem uso do discurso reivindicatório indigenista a favor da resistência étnica e da manutenção da língua indígena, os professores índios podem, contraditoriamente, combatê-lo na sua prática escolar (vide HAMEL, 1989), fenômeno este denominado por Lafont (1977, 1980) “espetacularização discursiva”. O segundo argumento é relacionado com o fato de que com o próprio índio atuando como professor, o controle do processo educacional estaria garantido, facilitando a autodeterminação do futuro das nações indígenas. Ora, este controle é, na maioria das vezes, apenas aparente. Quem é que decide o quê, quando, como e onde ensinar? Geralmente são os brancos: os agentes das Secretarias de Educação e da Funai nas escolas oficiais, e os diferentes tipos de assessores técnicos responsáveis pelos cursos de formação de professores nas escolas alternativas. Todo currículo é, por via de regra, feito pelo branco e transmitido para o professor nativo, que se encarrega, então, de aplicá-lo

ao aluno índio. Quando muito, os professores são solicitados a contribuir na elaboração do material didático, através da cessão de ilustrações por eles produzidas, ou na seleção de palavras utilizadas na confecção de cartilhas, ou ainda na redação de alguns mitos. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 219).

Mais de 20 anos se passaram desde as considerações acima feitas por Maher e Cavalcanti (1993), no entanto, estas se mostram bem atuais, pois a educação escolar do indígena ainda permeia a mão do branco. Não podemos deixar de dizer que houve mudanças significativas nessa formação, mas ainda assim, evidenciamos as contradições que ainda perpassam a educação indígena: têm-se educadores indígenas em sala de aula, porém quem determina o que irá ser ministrado enquanto conteúdo curricular são as secretarias de educação. Concluimos, então, que todo o currículo é feito pelo “branco” e executado pelo educador indígena.

Ressaltamos, portanto, mais uma vez, o papel da formação de professores para a efetivação da educação escolar indígena. Uma formação que, de fato, atenda às especificidades e aos anseios dessa comunidade e que permita ao professor entender o contexto de implantação dessa educação escolar, sua importância institucional e, acima de tudo, sua responsabilidade social não somente na execução, mas na elaboração dos programas curriculares como educador indígena. Sem isso, “[...] a escola pode ficar distante da consecução dos objetivos e satisfação dos anseios de seu povo.” (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 220).

Uma formação que atenda às especificidades da educação indígena deve ser pautada na reflexão sobre essas questões que envolvem *o professor indígena*. Assim,

Em vez de prepará-lo para o bom cumprimento de currículos e programas, é preciso promover nele a capacidade de gerá-los. Para tanto, é necessário que o professor saiba determinar quais são os conhecimentos de base de sua cultura, e quais as formas, também culturalmente estabelecidas, de organização e de repasse deste conhecimento. Daí a necessidade de envolvê-lo colaborativamente na pesquisa enquanto atua pedagogicamente. Quais os estilos cognitivos próprios de seu povo, quais as habilidades motoras/perceptuais relevantes no desenvolvimento da criança indígena, quais são suas características socioemocionais, quais os métodos de aprendizagem típicos de sua cultura, como é que se dá a aquisição da linguagem? São estes alguns dos conhecimentos apontados por Stairs (op. cit.) como importantes focos de pesquisa. (MAHER; CAVALCANTI, 1993, p. 220).

Dessa forma, uma formação que procure promover professores indígenas como agentes participativos desse processo, pode trazer mudanças significativas, considerando

que, por eles terem o conhecimento de base de sua cultura, podem melhor estabelecer formas de ensinar, ponderando quais os aspectos cognitivos próprios da aprendizagem de seu povo.

No fragmento abaixo, retirado da narrativa de P2, na qual P2 fala sobre o processo de alfabetização de seus alunos e sobre a escolha da figura 2 para contemplar esse processo, observamos a preocupação com a contextualização da aprendizagem com elementos da cultura indígena, na descoberta do se aprender a ler e a escrever.

*P2: Então, sentia que havia alguma coisa dentro de um armário que alguém não havia descoberto, a forma como meus alunos aprendam a ler e escrever seria contextualizando explorando os conhecimentos prévios que eles tem que já adquiriram em casa com os pais, tios, avôs, ou seja explorar os conhecimentos que chamamos de educação indígena aquilo que já aprendeu, trazer uma nova visão um novo olhar pensar. (O.D., 31 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013).*

Nesse sentido, o significado atribuído ao processo de alfabetização para esse professor se relaciona com a descoberta da escrita, com a maneira como seus alunos aprendem a ler e escrever, com os processos a serem desenvolvidos para que esses alunos aprendam. Vygotsky (1935) explica que o processo de aquisição da escrita requer um esforço por parte do professor e do aluno, e que esse processo se diferencia do processo de aquisição da linguagem falada. Assim

*[...] diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. (VYGOTSKY, 1935, p. 140).*

Conforme aponta Vygotsky (1935), a escrita vem de fora mediada pelos professores. Na narrativa de P2, visualizamos essa preocupação em tentar atenuar essa artificialidade, contextualizando a aprendizagem com elementos de sua cultura, “*dos pais, tios, avós*”, enfim, da comunidade indígena. Buscamos, então, compreender o que é ensino bilíngue na concepção desse professor. Para P2, o ensino bilíngue “*é o aluno ser alfabetizado primeiro em sua língua materna, o Terena*”, sendo que atribui ao ensino bilíngue “*o estudo de duas línguas*”, não havendo a visão de línguas de instrução, conforme apontam os RCNEI (BRASIL, 1998).

Já P4, ao narrar sobre o processo de alfabetização que pretende proporcionar aos seus alunos, se identificou com a janela 3, atribuindo à porta e à janela, que aparecem na tela, as possibilidades que os seus alunos podem vir a escolher.

**Figura 6 - Janela 3**



Fonte: Sem identificação

*P4: Quanto ao ensino e à aprendizagem eu escolhi a imagem de número três onde tem duas árvores uma está com uma porta e a outra com uma janela. Pois o que eu desejo para meus alunos sempre é que eles cresçam aprendam e saibam escolher o seu caminho pois eu sou a janela que mostra o mundo a sua volta e a porta quem vai encontrar são eles eu apenas vou direcioná-los, a minha meta e ajudá-los, ensiná-los, orientar, educar, pois não quero ser uma professora chata, mas gosto de ser amiga, ter um tempo para tudo. E que eles os alunos também possam ter vontade de estar comigo todos os dias. O bom para mim é vê-los cada ano em uma sala diferente, crescendo e construindo e adquirindo novos conhecimentos abrindo porta para uma jornada. (A.M.S., 40 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013).*

É interessante observar que P4 procura apresentar caminhos aos seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Esses caminhos são construídos por meio de diálogos, amizade e paciência. Além disso, percebe-se uma reciprocidade de conhecimento e confiança entre aluno e professor. O fato de ter um professor indígena em sala de aula pode contribuir para esse sentimento de segurança, pois ali há um profissional que conhece o seu contexto e realidade. Vygotsky (1993, p. 45) argumenta a favor de uma vinculação da aprendizagem com as relações sociais, “[...] sendo que o professor tem tarefa

fundamental nesse processo, por ser ele o mediador do processo de aprendizagem da linguagem, escrita e interação social.”

P7 se identificou com a janela 17 e relaciona a imagem ao seu esforço de crescimento profissional, ou seja, a sua busca incessante por conhecimento, conforme exposto na narrativa abaixo:

*P7: Pois hoje vejo que as coisas são bem diferentes de quando eu estava estudando. Então, por isso escolhi a imagem do nº 17, pois quero que os meus alunos possa ter mais conhecimentos, que eles possam ter mais interesse no estudo. Faço de tudo, me esforço para ter mais experiência na área da educação, peço a ajuda as minhas colegas, para que os meus alunos aprenda cada vez mais. Então a figura nº 17 mostra isso pra mim, continuar me esforçando para que todos os meus alunos futuramente possa ter as janelas abertas, que possam ser orgulho da comunidade, dos familiares principalmente me orgulhar desses alunos que um dia fez a parte da minha vida, que ajudar pôde contribuir, só espero que eles aproveite o máximo dos conhecimentos que repassei pra eles. (G. C., 33 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013, grifos nossos).*

No que diz respeito à busca por conhecimento, a professora demonstra que não pode se limitar ao já alcançado durante sua carreira docente, mas deve sim, por meio do ensino, do estudo e da atuação, superar seu atual nível de desenvolvimento profissional e pessoal.

Para Vygotsky (1993, p. 98), “o ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil.” A professora cita tal preocupação, afirmando que “[...] *as coisas são bem diferentes de quando ela estava estudando*”, ou seja, o aprendizado deve acompanhar o tempo presente, orientando-se para “o amanhã”. O ensino para essa professora não deve se relacionar apenas com o já alcançado fora do ambiente escolar, mas sim com sua superação, para que professor e aluno possam, com novos conhecimentos e expectativas, obter maiores possibilidades e liberdade na prática escolar e social.

A narrativa de P6, em conformidade com a de P7, diz respeito à contínua formação e busca por conhecimento, além de tratar da relação entre professor e aluno.

*P6: Processo número dois, eu escolhi a mesma figura porque hoje eu sei que o que eu vou passar para a criança devem ser coisas do cotidiano da criança é como o vento que precisamos todo o dia. Mas para ter resultados devemos estar sempre em formação com coisas novas e diferenciada, pois o processo de alfabetização não tem regra a seguir, devemos estar sempre informada e sempre em formação como o vento que sopra e entra dentro do nosso lar todos os dias. (S. M. S., 42 anos, Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 28/10/2013).*

De acordo com P6, não se destaca o papel do professor ou do aluno isoladamente, mas se objetiva a compreensão ou construção de uma relação entre ambos para o desempenho favorável do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o professor não deve se colocar apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador no processo educacional. Essa noção é abordada por Vygotsky (1993) a partir do conceito de *mediação simbólica*. A mediação permite que o professor sirva como uma "ponte" para que os alunos possam alcançar os objetivos propostos, sendo que a aprendizagem deve promover uma autonomia crescente do aluno.

Com as análises realizadas neste capítulo sobre as narrativas dos professores da comunidade Terena, podemos vislumbrar alguns aspectos importantes sobre o que eles pensam, o que desejam e o que entendem sobre alfabetização bilíngue e educação escolar indígena. Alguns de seus anseios, preocupações e questionamentos foram evidenciados, destacando-se, sobretudo, a necessidade de uma formação profissional voltada para as especificidades dessa comunidade e para a formação de agentes sociais participativos, muito mais que meros executores de políticas públicas pensadas e formuladas por outros.

Trataremos, mais adiante, como proposta de intervenção, de uma formação de professores indígenas que contemple as necessidades e os anseios dessa comunidade.

## **4.2 O uso do questionário e sua contribuição para a pesquisa**

Após o trabalho com as narrativas, sentimos a necessidade de elaborar um questionário (Apêndice B) para aprofundar algumas questões, complementar e ampliar temas específicos que não foram mencionados ou foram pouco abordados pelos professores em seus escritos. Utilizamos também esse questionário para obtermos os dados que apresentamos anteriormente no **Quadro 1** - Perfil dos participantes, incluindo formação acadêmica, idade, tempo de docência, língua materna e disciplina que leciona. Apresentaremos, neste momento, as respostas dos professores e a análise feita a partir dos dados obtidos.

### **4.2.1 Identificação**

Analisando os dados de identificação dos professores, percebemos que, assim como acontece nas séries iniciais em escolas não indígenas, a grande maioria, seis sujeitos, é formada por mulheres, sendo apenas dois professores do sexo masculino. A média de idade do grupo é de 38 anos, a média de tempo de magistério é de 11,6 anos e de docência, nas



séries iniciais, entre sete/oito anos. Percebemos que, de acordo com os estudos de Hubermam (1989), esses professores não mais podem ser classificados como iniciantes, encontrando-se na denominada “fase de estabilização”, a qual, segundo o autor, implica:

[...] um sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos (“já não me sinto pessoalmente responsável por tudo o que não é perfeito na minha turma”). [...] a autoridade torna-se mais “natural”, as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade. (HUBERMAM, 1989, p. 43).

Dos 8 (oito) participantes da pesquisa, nenhum possui formação em nível de pós-graduação (mestrado ou doutorado) e apenas um possui formação em nível superior (Pedagogia). Todos, porém, possuem formação em Magistério Indígena (nível médio) e já atuavam como docentes antes mesmo da formação acadêmica. Dos participantes que possuem somente magistério, 2 (dois) se formaram pela Escola Coronel José Alves Ribeiro (CEJAR), 3 (três), pelo Magistério Indígena Povos do Pantanal e 2 (dois) se formaram pela Instituição P. E Félix Zavattoro, em Campo Grande, entre os anos de 1996 e 1999.

Quanto à língua, todos os participantes afirmaram ter a língua Terena como sua língua materna, sendo que um sujeito indicou a língua portuguesa e a Terena como línguas de berço.

A maioria dos participantes da pesquisa é de professores regentes, ou seja, são responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Terena, Matemática, História, Geografia e Ciências. Dois professores lecionam Prática de Leitura e Produção Texto e um professor ministra Arte e Cultura Terena. Com base nos dados de identificação, a seguir apresentaremos as questões abordadas no questionário.

#### ***4.2.2 O ensino bilíngue***

Constou-se que nas narrativas escritas dos professores não houve conceituação sobre o que seria um ensino bilíngue. Como essa definição era relevante para a pesquisa, perguntamos, então, no questionário: **O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas propõe que a Escola Indígena seja “bilíngue”. O que é ensino bilíngue para você?**

Analisando as respostas dos professores, percebemos que estes dão valor ao ensino da língua materna, considerando-o como um direito do povo indígena. O professor P5

ênfatiza claramente que o ensino bilíngue está ligado à questão da *identidade* e que a utilização da língua materna a reafirma não somente perante a própria comunidade, mas também perante “o povo branco”.

P5: *O ensino bilíngue é um direito que qualquer cidadão indígena, ela é assegurada nas escolas. Isso torna o ensino para o povo indígena Terena utilizar as duas língua ao mesmo tempo também que este(a) pessoa seja que ele faz parte de uma grande nação indígena e que a sua identidade seja visto pelo povo branco* (grifos nossos).

Percebemos, também, que a educação escolar indígena ainda segue o modelo de transição, sendo a língua materna utilizada como facilitadora do aprendizado e da alfabetização de L2, como se observa na resposta de P7: “[...] *então tem que ter mistura de dois lados para facilitar o aprendizado da própria criança.*” Com efeito, Maher e Cavalcanti (1993, p. 220) afirmam que à medida que “[...] o aluno vai adquirindo competência na L2, a L1 vai sendo deixada de ser utilizada, pois, nesse modelo de transição, a L1 é utilizada apenas para mediar o aprendizado na língua nacional.”

P7: *O ensino bilíngue é quando utilizamos português e Terena, a nossa escola nas séries iniciais ministram a aula em língua materna que é Terena, apesar que os pais falam em Terena às vezes a criança fala em português então tem que ter mistura de dois lados para facilitar o aprendizado da própria criança* (grifos nossos).

Diante disso, entendemos que para que realmente se efetive esse ensino bilíngue, faz-se necessário superar esse modelo de transição, chegando-se a um modelo de desenvolvimento equitativo, em que ocorra o desenvolvimento igualitário das duas línguas, ou como se expressa P5, “[...] *utilizar as duas língua ao mesmo tempo.*” Mas, para que isso aconteça, sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, visto que a escola indígena “[...] *ainda segue o referencial do branco*” (P4) e a legislação ainda apresenta lacunas ou não é posta totalmente em prática, “[...] *pois se todas as leis fossem favoráveis, a nossa escola com certeza estaria melhor.*” (P4).

P4: *Para falar a verdade a nossa escola ainda segue o Referencial do branco, é isso não tem sido fácil para colocar, ou seja, tornar a nossa escola indígena. Pois se todas as leis fossem favoráveis a nossa escola com certeza estaria melhor* (grifos nossos).

Também relacionada ao bilinguismo, o questionário trazia a seguinte pergunta: **Os seus alunos são bilíngues? Em sua opinião, o fato dos alunos serem bilíngues dificulta o aprendizado deles na escola?**

Apenas P1 acredita que a utilização da língua portuguesa e da língua Terena pode dificultar a aprendizagem e a alfabetização dos alunos da Escola Indígena, pois, em sua opinião, o fato de “[...] *em casa falar, aprender uma língua e na escola estuda outra*”, *pode ocasionar em uma “mistura de pensamento e conhecimento.”*

Para os outros professores, porém, há mais benefícios do que problemas na utilização de L1 e L2: “[...] *se [o aluno] não entender alguma explicação em língua portuguesa o professor (a) pode traduzir essa explicação para a língua materna.*” (P2); “[...] *eles tem mais facilidades de compreensão.*” (P3); “[...] *os alunos interpretam com maior clareza o texto apresentado para eles.*” (P4).

Na relação pedagógica, reforça-se a necessidade de que as aulas sejam ministradas por professores da própria comunidade indígena, falantes da língua Terena, como pode ser observado na resposta de P2: “[...] *. Sendo um professor (a) não indígena o aluno pode se perder, porque o aluno, poderá ter dificuldades para interpretar explicação.*” Ou ainda de P7: “[...] *pois se eu falar só em Terena o outro não vai entender e se falar só em português o outro também não vai entender, então tenho que utilizar e falar em Terena e Português.*”

Buscando ampliar a questão do bilinguismo no contexto indígena e de como os professores o percebem, perguntamos também: **Em sua opinião, qual a melhor língua para seus alunos serem alfabetizados? Por quê?**

Observamos que para 3 (três) professores, embora considerem importante o “*estudo paralelo com a língua Portuguesa*” (P1), a língua Terena é a melhor língua para se alfabetizar as crianças indígenas, pois, para eles, na língua materna os “*alunos se sentem mais à vontade*” (P4) e têm “*mais facilidade*” no aprendizado (P3).

Para 2 (dois) professores, a língua portuguesa oferece mais facilidades para o ingresso das crianças no sistema de escrita. Para um deles, “[...] *porque ela tem grafia padrão e a língua Terena a sua grafia ainda não é definida, ainda não existe uma grafia padrão*” (P2), para o outro, pelo fato de “*não falar em casa o Terena*”, utilizando a língua “*para falar com eles [os alunos]*”, a fim de facilitar a transmissão dos conhecimentos escolares, assim “*eles aprendem rapidinho o conteúdo dado.*” (P6).

Para outros 2 (dois) participantes, a aprendizagem das duas línguas é igualmente necessária e importante, pois “*eles terão que aprender a utilização destas línguas*” (P5) e essa aprendizagem bilíngue “*facilita mais no aprendizado de todos.*” (P7).

Diante dessas respostas, pode-se constatar que os professores participantes da pesquisa, docentes de uma escola indígena na Aldeia do Bananal, possuem uma opinião

favorável ao ensino bilíngue, percebem sua importância e fazem uso da língua portuguesa e da língua Terena em suas aulas.

#### 4.2.3 *As implicações didático-pedagógicas de uma proposta bilíngue*

Com a finalidade de pesquisar quais metodologias o professor indígena adota em suas aulas, questionamos aos professores: **Em que língua você alfabetiza seus alunos? De que forma? Explique qual sua metodologia.**

Nas respostas que obtivemos dos professores, pudemos perceber que a relação entre a L1 e L2 é reforçada na metodologia de alfabetização e ensino. P4 exemplifica essa relação explicando que “*escreve em português e explica na língua Terena*” os conteúdos trabalhados, assim como P7, que, “*através de pequenos textos ou palavras pequenas em Terena*”, transcritas depois em português, garante a utilização das duas línguas em sala. Explica ainda que “*às vezes tem palavras que não falamos mais*”, sendo estas representadas em forma de desenhos feitos pelos alunos, para depois serem escritas em português e Terena.

P2 menciona o trabalho com um “*tema gerador*”, levando em consideração os “*conhecimentos prévios*” dos alunos, preocupando-se em “*contextualizar para os [seus] alunos e ensinar com mais detalhes.*” A utilização de temas geradores no trabalho com a alfabetização foi proposta inicialmente por Paulo Freire, que assim a justifica:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria apresentar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1999, p. 102).

Buscando trabalhar dessa forma, o professor indígena demonstra sua preocupação em não esvaziar a realidade apresentada aos alunos, valorizando a experiência e a criticidade no processo pedagógico.

P5 investe na “*leitura compartilhada*” e na “*leitura e interpretação de textos*”, enfatizando que sempre faz uma “*reflexão, ou seja, análise de todas as atividades realizadas durante o período da sua execução.*”

Apesar de os professores mencionarem metodologias que fogem ao ensino tradicional, quando questionados sobre os materiais didáticos utilizados em suas aulas a grande maioria indicou como principal recurso cartilhas ou livros de apoio.

Como podemos notar por meio das respostas dos professores, a cartilha continua sendo o principal veículo de acesso ao mundo da escrita. Sabemos, porém, que o formato “técnico” da cartilha, com sua ênfase no ensino descontextualizado do alfabeto e das famílias silábicas, não promove uma alfabetização voltada para o letramento. Os textos curtos, ou como denomina P2, “[...] *textinhos com desenhos*”, são usados em sala de aula com objetivos puramente “escolares”, no sentido de que são criados especificamente para apresentar determinada letra ou conteúdo didático, almejando a aprendizagem da leitura e escrita.

*Existem várias cartilhas, umas das principais é a cartilha ou livro de 1º, 2º e 3º edição que são voltadas para a alfabetização em língua Terena. Ela vem com alguns textinhos com desenhos, ensina como é a grafia de forma correta, algumas vem com palavras traduzidas para língua portuguesa. (P2, grifos nossos).*

O uso da cartilha pressupõe o entendimento de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, e não a apropriação, para uso efetivo, do sistema de escrita alfabética. Os questionamentos de Ferreiro e Teberosky (1985), em *Psicogênese da Língua Escrita*, nos fazem refletir sobre esse ensino e seu processo:

*Até que ponto é sustentável a ideia de que se tem de passar pelos rituais de “ma-me-mi-mo-mu” para aprender a ler? Qual é a justificativa para se começar pelo cálculo mecânico das correspondências fonema/grafema para então se proceder, e somente então, a uma compreensão do texto escrito? É justificável essa concepção da iniciação da lecto-escrita, concebida como uma iniciação às cegas (isto é, com ausência de um pensamento inteligente) à transcrição dos grafemas em fonemas? (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 28).*

Nesse sentido, o que de fato precisa ser compreendido pelos professores, sejam eles indígenas ou não, é que para que a criança aprenda, é necessário que a escrita seja apresentada em um contexto significativo, como explicam as autoras. O que nos faz recordar a narrativa do professor P2, apresentada no capítulo 4 deste trabalho, na qual ele apresenta as dificuldades que encontrou quando foi alfabetizado de acordo com a tradicional metodologia silábica:

*P2: O nosso dever era escrever, ler, decorar sílabas, por causa desse método de ensinar que atrasava um pouco mais a minha alfabetização, me confundia tanto, porque as sílabas não tem interpretação como as palavras tem. Se alguém me perguntar o que é “BA”, simplesmente vou responder que é a junção de “B” com “A” e “BA” não é um nome de*

*alguma coisa e eu pensava que “BA” era o nome de alguma coisa que eu nunca tinha visto.*

A narrativa do professor evidencia a sua dificuldade no processo de alfabetização. Ao refletirmos sobre essa dificuldade, é que recorremos ao que Vygotsky (1935) apresenta como simbolismo de 1º e 2º ordem, em que o aprendizado não deve ocorrer de uma forma mecânica. Assim, considerando a visão vygotskiana no que se refere às especificidades da linguagem escrita e de sua socioconstrução, entendemos que a linguagem deve ser concebida de forma particular, capaz de significar, e não apenas como linguagem gráfica dos sons.

Vygotsky (1935) explica que, na construção da escrita de 1º e 2º ordem, a criança deve alcançar um simbolismo de 2º ordem, “[...] a escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança.” (VYGOTSKY, 1935, p. 85). Compreendemos, assim, que a razão de a escrita ser fundamental no processo de desenvolvimento cultural da criança está ligada aos processos mentais acionados por ela. Assim, a escrita deve ser muito mais desenvolvida do que a fala, pois, na escrita, ao que ler, tem que compreender, podendo ser constituída como uma forma de expressão.

Com essa habilidade desenvolvida, a criança começa a planejar a partir de uma representação abstrata. Segundo Vygotsky (1935), a abstração desse processo é o que se constitui como a maior dificuldade para o processo de construção da linguagem escrita no ambiente escolar, pois a escrita, segundo o autor, é ensinada de uma forma mecânica. Entendemos, portanto, que essa dificuldade mencionada por Vygotsky, no que se refere à construção da escrita, tem se constituído como a grande questão da alfabetização em língua Terena.

O aprendizado de 2ª ordem apresentado por Vygotsky é visto pelo professor indígena como sinônimo de que a criança está alfabetizada. Nesse sentido, quando a criança faz a leitura de palavras isoladas, o professor indígena compreende que a criança está lendo adequadamente, decodificando os signos e, portanto, está alfabetizada. A alfabetização, no entanto, só pode ser confirmada quando a criança, além de decodificar os signos, interpreta e compreende aquilo que é lido, ação denominada por Vygotsky como simbolismo de 1ª ordem.

No discurso assumido pelos professores, no questionário e nas narrativas, pudemos constatar que o método utilizado na alfabetização, tanto em português quanto em Terena, é o tradicional, valorizando o método silábico. Entretanto, ao analisarmos os motivos que

levam os professores indígenas a essa escolha, nos deparamos com três possíveis alternativas: a) os professores alfabetizam utilizando o método silábico por ser este o método mais conhecido por eles, pois também foram alfabetizados nessa mesma metodologia; b) os professores sentem confiança nos resultados a curto prazo proporcionado pelo método, visto que os pais querem ver seus filhos lendo e escrevendo até o final do ano letivo; c) os professores não possuem um conhecimento sobre outras metodologias de alfabetização, o que indicaria um déficit na formação acadêmica. Não podemos afirmar com certeza quais das alternativas acima justificam o caminho que tem sido adotado pelos professores indígenas.

Podemos somar a esses problemas a falta de material escrito em língua Terena, dificultando assim o trabalho do alfabetizador. Nesse sentido, acreditamos que a produção de material pelos próprios professores e alunos é uma solução viável, desde que seja realizada num contexto em que a escrita *faça sentido*, tenha um objetivo social, pois, com materiais escritos em Terena, a criança terá seu mundo letrado ampliado, possibilitando a construção significativa de conhecimentos na alfabetização.

Dessa forma, considerando os obstáculos presentes no ensino de uma língua de tradição oral, perguntamos aos professores quais as maiores dificuldades das crianças no processo de alfabetização em língua Terena, solicitando alguns exemplos.

Para os professores, há inúmeras dificuldades na alfabetização em Terena, como, por exemplo, o fato de o aluno não ser falante da língua. Os professores também citam a dificuldade em compreender os textos e interpretá-los, visto que essa habilidade será necessária nos demais anos de escolarização.

Um fator importante apontado também pelos professores indígenas é que a língua é de tradição oral e não há um movimento voltado para o uso da língua em sua modalidade escrita. Dessa forma, os alunos não se deparam com textos escritos em Terena para colocar em prática a habilidade de leitura e, conseqüentemente, desenvolver a escrita. Não há uma tradição literária Terena e são poucos os textos escritos, em suas diferentes tipologias, que podem ser encontrados em língua Terena.

Para dificultar ainda mais o processo de aprendizagem da escrita, os professores indígenas se deparam com a confusão ortográfica entre a língua portuguesa e a língua Terena. Por exemplo, o fonema [k], em português, é representado ortograficamente pelas letras “c” e “k” enquanto o mesmo som é representado, em Terena, somente por “k”. Não

são raras as vezes que os alunos fazem confusões entre as duas línguas, conforme pode ser percebido na resposta da P6:

*P6: Como temos crianças que não fala na sala e a maioria são falantes, os que sabe falar ensina os que não fala e é como ajudar dos falante que a aula é avançada. Como na escrita não se usa **K** e quando faço ditado de língua terena os colegas corrigi os que escreve errado como Kâme, tem criança que escreve com a letra C e vice-versa quando passo ditado de português há criança que escreve casa com a letra K.*

Segundo os professores indígenas, outro fator que dificulta a alfabetização em língua Terena é a questão da acentuação da língua, pois há palavras que são ortograficamente iguais, porém são pronunciadas com acentuação ou tons diferentes. Pesquisadores como Nincao (2003, 2008) afirmam que não há um consenso se a língua Terena é tonal ou não, o que dificulta um possível consenso na acentuação das palavras. Apenas um estudo mais aprofundado de fonologia nos permitiria responder essa incógnita. Ao escrever uma palavra, várias pessoas podem chegar a conclusões diferentes sobre a sua acentuação: uns afirmarão ser acentuada, outros indicarão os acentos em sílabas distintas, e assim sucessivamente.

Essas dúvidas quanto à acentuação e a falta de consenso sobre a ortografia pode ser um dos fatores que levam muitos indígenas a deixarem de escrever em sua própria língua. Geralmente, eles apontam uma pessoa como “referência” de correção para a escrita da língua Terena na comunidade, sendo essa pessoa considerada a detentora do conhecimento da língua escrita. Neste sentido, os indígenas não se sentem seguros em publicar qualquer texto em Terena sem que este tenha passado antes pela correção do “escritor referência”.

Evidencia-se, assim, a necessidade de que sejam realizados mais estudos linguísticos sobre o Terena e, conseqüentemente, uma reavaliação da versão ortográfica da língua, que ainda não está sistematizada. As dificuldades ortográficas podem ser percebidas na resposta da professora P7:

*P7: Na leitura e quando tem palavras iguais e tem diferentes significados tanto na leitura e escrita. Por exemplo:  
Kámo/cavalo e Kâme/ abóbora  
Iti- você e / Íti-sangue  
Taki-braço dele e Ndâki – meu braço  
Às vezes eles confundem as outras palavras e tenho que explicar novamente até que eles entendam.*

As questões ortográficas são apontadas como dificuldades tanto para os que ensinam como para os que estão iniciando seu aprendizado. Dessa forma, considerando-se



as dificuldades relatadas pelos professores indígenas no que concerne à alfabetização em língua Terena, questionamos os professores sobre qual, em sua opinião, seria a melhor forma de se alfabetizar em língua Terena e quais atividades seriam mais apropriadas para que a criança fosse bem sucedida em sua aprendizagem.

Dessa maneira, observamos que os professores, quase que em sua maioria, valorizam atividades lúdicas, como pode ser notado nas respostas de (P2) “ *Atividades lúdicas, cantos, contos de historinhas entre outros. Além disso posso e devo usar materiais com jogos, atividades escritas[...]*” e (P4) “[...] *trabalhando com várias atividades na língua, como cruzadinha, parlendas, principalmente interpretação*”. Esse entendimento dos professores está em consonância com os estudos de Morais (2012), que afirma:

[...] muitos têm visto o benefícios de explorarmos os textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas, etc.) que as crianças conhecem ou aprendem de cor e que são parte da cultura do brincar infantil. O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de que as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras. (MORAIS, 2012, p. 93).

Dessa forma, o uso de jogos (P2), cruzadinhas (P4), caça-palavras (P3) e outros materiais concretos (P5) “*Leitura, escrita e a utilização de materiais concretos*”, “[...] permitem às crianças brincar com as palavras, explorando, mais uma vez, suas dimensões sonoras e gráficas” (MORAIS, 2012, p. 94), de forma que seja assegurado o seu “[...] direito de brincar com palavras, sem que por isso tenham que ser treinadas em consciência fonêmica ou serem bombardeadas com informações sobre famílias silábicas.” (MORAIS, 2012, p. 94).

Partindo da premissa de que a criança que tem contato com situações de letramento mais precocemente pode ter melhores chances de sucesso em seu processo de alfabetização, perguntamos aos professores sua opinião sobre a Educação Infantil e se a escola indígena oferecia essa modalidade de ensino. Obtivemos os seguintes resultados:

A pergunta sobre Educação Infantil teve como finalidade verificar se, para o professor alfabetizador indígena, esse nível de ensino contribui para o processo de alfabetização, uma vez que dentro da comunidade indígena pesquisada não havia um Centro de Educação Infantil (CEINF), somente a pré-escola.

No ano de 2013, houve o "Encontro Estadual Elaboração dos Fundamentos Legais e Normativos da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul", sendo ali discutidas

as possibilidades e contribuições da Educação Infantil no processo de ensino e aprendizagem da criança indígena. Ficou estabelecido, nesse encontro, que a Educação Infantil deveria ser ofertada de acordo com a realidade da comunidade e com a anuência da mesma, sendo que a comunidade participaria de forma direta ou indireta na construção do conhecimento para a Educação Infantil.

Essa modalidade deveria ser oferecida pelos órgãos competentes, com a disponibilização de materiais didáticos apropriados para cada faixa etária, liberação de transporte para as atividades socioculturais e a garantia de que os professores fossem indígenas e que os mesmos tivessem formação mínima. Sendo a segunda etapa da Educação Infantil, ofertada para crianças de 4 a 5 anos, obrigatória.

Assim, quando o P2 afirma que a Educação Infantil contribui para a vida escolar da criança de várias maneiras e deve envolver atividades “[...] *lúdicas, dinâmicas, brincadeiras, pinturas e desenhos, contos de historinhas*”, levando “[...] *o aluno a conhecer o mundo da escrita e leitura, na educação infantil [...]*”, demonstra acreditar que o contato precoce com a escola pode ajudar o aluno a refletir sobre o mundo da escrita.

Entretanto, vale ressaltar que, segundo as *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil*, de 17 de dezembro de 2009, Resolução nº 5, não é papel da Educação Infantil alfabetizar formalmente, mas promover situações de contato com o letramento cultural. Dessa forma, mesmo no âmbito da escola indígena, o papel da Educação Infantil não é de alfabetizar precocemente, mas sim de permitir que a criança vivencie em sua infância experiências lúdicas e contextualizadas com o mundo letrado.

Nesse sentido, com o objetivo de identificar o ambiente letrado em que os professores se inserem, questionamos se eles utilizam a língua Terena na modalidade escrita em contextos extraescolares.

Observou-se que existem professores, apesar de alguns relatarem dificuldades em questões ortográficas, que se preocupam em escrever em língua Terena, como P2, que se sente feliz em ser bilíngue também na escrita: “[...] *feliz, escrever nas duas línguas, por que vejo que ela é importante em minha vida*”, relatando que “[...] *às vezes quando faço algum bilhete escrevo em Terena, assim vou estudando mais sobre a escrita Terena.*”

Os professores têm a consciência de que a escrita em língua Terena é importante, porém não tem o hábito de escrever em Terena, pois a língua é de tradição oral. Neste sentido, P6 afirma: “*Eu escrevo se for preciso, porque não temos o hábito, mas eu escrevo sim.*”

Há também, por parte dos professores, a consideração da importância do uso da escrita para que ela se mantenha em uso no contexto sociocultural e não somente em ambiente escolar, mesmo sendo uma comunidade de tradição oral. Street (2006) propõe que o letramento também é social e que comunidades minoritárias podem criar processos próprios de letramento. O autor explica que

[...] o letramento dominante é apresentado como o único letramento. Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos. (STREET, 2006, p. 472).

Mesmo que para alguns essas pequenas ações de escrita em língua materna desses professores possam parecer como “culturalmente desprovidas”, ainda assim, o resultado poderá ser significativo, pois percebemos que existe um movimento em fazer uso da língua escrita, tornando-a mais acessível às gerações futuras.

Os professores indígenas citaram que para que a alfabetização em língua Terena possa ter resultados ainda melhores, faz-se necessária a realização de formação continuada, que permita um contexto de discussão linguística sobre a língua, buscando solucionar os problemas de ortografia, acentuação, etc. As formações continuadas devem ser específicas e diferenciadas, voltando-se para a realidade das comunidades indígenas, pois como se expressou P7, “[...] a alfabetização tem que ter mais ajuda para [que] possa[mos] caminhar juntos na educação.”

Os professores ainda consideram importante a realização desse trabalho como uma forma de contribuir para a alfabetização em língua Terena, pois os questionamentos propostos os levaram a refletir sobre o ensino da língua, como afirma P3: “[...] é uma oportunidade de estarmos enriquecendo nossos conhecimentos para darmos uma aula interessante que prendam atenção dos nossos alunos, incentivar o gosto de estudar.”

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou evidenciar as concepções dos professores sobre o processo de alfabetização em uma escola indígena, uma vez que a alfabetização se realiza em um contexto de bilinguismo diglótico no qual a língua indígena é minoritária. A partir da Constituição Federal de 1988, foi garantido o ensino em língua indígena, porém esse ensino não é algo simples, já que inúmeros fatores interferem nesse processo, entre eles, destacam-se a formação dos professores, a demanda das comunidades pela língua portuguesa e também a ausência de materiais didáticos e de práticas sociais de letramento em língua indígena.

Nesse sentido, para a garantia real desses direitos, emergem questões que decorrem da implantação da educação escolar indígena e que envolvem as especificidades de uma modalidade de ensino diferenciada, intercultural e bilíngue.

Voltando-se para o lócus da pesquisa, a Secretaria de Educação do Município de Aquidauana/MS reformulou os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas indígenas em 1998, visando atender a essa modalidade de ensino com a inserção da língua materna na grade curricular. Segundo Nincao (2003), houve uma resistência por parte de lideranças para incluir a disciplina de língua materna, e mesmo após 11 (onze) anos, o que se observa ainda é uma forte resistência ao ensino da língua materna entre os Terena da região de Aquidauana, como constatamos nas narrativas desses professores, devido aos pais considerarem que a alfabetização na língua materna pode atrasar o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Dessa perspectiva, é importante compreender as concepções dos professores sobre a alfabetização, pois estes são os principais agentes e protagonistas dessa inserção. Constatou-se que os professores passaram por um processo de alfabetização no qual a língua materna, o Terena, não era utilizada no ambiente escolar, restringindo-se ao contexto familiar. A partir dessas análises, recorreremos à teoria de Vygotsky para compreender o conceito de linguagem e pensamento, bem como o de língua como herança cultural. Entendendo que o sujeito primeiro pensa e articula seu pensamento em sua língua materna, percebemos a importância da alfabetização ser realizada nas duas línguas, pois, segundo Cummins (1983), há estudos apontando os benefícios de se desenvolver,

conjuntamente, a L1 e a L2, em ambiente escolar. Esses benefícios, porém, só serão alcançados se houver a interação entre as duas línguas, de forma que a criança possa desenvolvê-las em situação de equidade. Caso contrário, “[...] si un niño bilingüe alcanza sólo un nivel muy bajo de competência en su segunda (o primera) lengua, la interacción con el entorno mediante esa lengua, tanto en términos de input como de output es probable que se empobrezca.” (CUMMINS, 1983, p. 42). Para os Terena, porém o discurso de valorização cultural para se trabalhar com a língua não é eficaz, uma vez que o ensino oral da língua, sua manutenção e valorização cultural é garantido pela família, mas não incentivado pela comunidade a ser desenvolvido em ambiente escolar.

Por sua vez, a língua escrita, segundo Vygotsky (1935), desempenha um importante papel no desenvolvimento cultural da criança, sendo índia ou não. E foi percebido, nos dados coletados, que as comunidades almejam o acesso aos conhecimentos universais, conhecimentos esses que permitiriam o acesso às universidades e a uma “vida melhor”, fora da aldeia, desejando, portanto, que as novas gerações sejam inseridas na escrita da língua portuguesa, e não da língua Terena.

A temática é complexa, e não pode ser considerada de forma linear e simplista. Há inúmeros fatores envolvidos, dentre eles, o fato de que a língua indígena é de tradição oral e, na escola, o que se valoriza é o pensamento abstrato no qual a escrita ocupa posição de destaque; além disso, a escrita da língua portuguesa parece promover um hiato (truncamento) nesse processo, o que seria diferente se o desenvolvimento da linguagem escrita se desse na língua materna indígena (NINCAO, 2003), ou ainda, conforme Cummins (1983), a evidência de que “[...] en situaciones de lengua minoritária, un prerequisite para lograr un nivel umbral más alto de competência bilingüe es mantener las habilidades en la L1.” (CUMMINS, 1983, p. 46).

Para entender essa temática e alcançar melhores resultados na educação indígena, a formação de professores (inicial e contínua) deve ser melhor estruturada, considerando a necessidade de formá-los como intelectuais de sua própria cultura, pesquisadores das questões inerentes à realidade em que atuam. Conforme Maher e Cavalcanti (1993), que já sinalizavam essa necessidade, hoje há cursos e formação específica para as comunidades indígenas, porém, ainda há uma necessidade muito grande por parte dos professores em conhecer as teorias que pautam a educação escolar indígena e, principalmente, o ensino bilíngue e o processo de alfabetização.

Outro fator a ser considerado é a expectativa, tanto dos não índios como dos indígenas, em relação à educação escolar e ao que é considerado “correto”, ou “politicamente correto” com relação à cultura indígena e sua manutenção. Há ainda, não somente por parte dos “leigos”, como também por partes de pesquisadores, opiniões baseadas em estereótipos, de como se comportam ou deveriam se comportar os índios, “[...] mesmo em populações que sofreram os primeiros contatos há um, dois ou mais séculos atrás” (BRINGMANN, 2012, p. 1), sendo que o modelo é

[...] o “mundo civilizado”. Se o índio está na aldeia, na mata, vivendo seus costumes e tradições, deve repelir toda e qualquer expressão da sociedade não indígena. Leia-se aqui, roupas, ferramentas, comida, dinheiro, tecnologia, etc. Quando ocorre o fato de homens “brancos” depararem-se com índios vestidos, que possuem os mesmos vícios capitalistas que os seus, argumentam que estes já deixaram de ser índios, passando a ser uma categoria social emergente (OLIVEIRA, 1981, p. 2), mas ainda não completamente “civilizada”. (BRINGMANN, 2012, p. 2).

Essas ideias preconcebidas podem comprometer o trabalho do pesquisador, e mesmo de estudiosos da área da educação indígena, na busca de um tipo de educação que seria responsável por disseminar e promover a chamada “cultura indígena”, idealizada por alguns como uma cultura rica em rituais, técnicas de caça e pesca, produção diferenciada de alimentos, entre outros elementos considerados indígenas.

Há que se ter em mente que, embora o estudo dessas tradições seja desejável em situação escolar, da mesma forma como os alunos de escolas não indígenas tem acesso ao conhecimento dos seus antepassados, por meio dos estudos sobre a história local e universal, eles não podem ser ministrados com o objetivo de perpetuá-los ou revivê-los, assim como seria no mínimo estranho impor aos estudantes, negros ou brancos, a obrigação de vestir-se, comportar-se, produzir alimentos, locomover-se, etc., como seus ancestrais.

A questão da língua, porém, guarda suas especificidades, pois com ela há a identificação, ou seja, a identidade do grupo. Segundo Bringmann (2012):

Ao perderem sua língua, as populações indígenas estão condenadas também a perder seus conhecimentos tradicionais, em regra passados pelos velhos, os quais geralmente não leem e muito menos escrevem seus conhecimentos. Por mais que se exista um esforço de registrar através de livros e vídeos os aspectos fundamentais das culturas indígenas, estes inevitavelmente passam por redefinições e releituras que acabam tolhendo o ethos do grupo. As consciências individuais de pertencimento são abaladas, ameaçando seriamente a autonomia

cultural e causando um profundo desequilíbrio na vida social dos indígenas. (BRINGMANN, 2012, p. 5).

Por essa razão insistimos tanto, ao longo do trabalho, na necessidade de se manter, valorizar e trabalhar o ensino indígena em um contexto bilíngue. A comunidade, os professores, os pesquisadores e elaboradores das políticas públicas precisam conhecer e entender o valor da utilização da língua materna na formação dessa criança.

Finalizamos, portanto, esta pesquisa com as ideias de Cummins (1983):

Proyectar un programa implica que los educadores deben tener en cuenta la diversidad de las características del input de sus estudiantes y deben adoptar una aproximación diferenciada a la educación bilíngue. Evaluar debe ser la continuación de una aproximación <<planificada ara la variación>> para hallar la mejor combinación entre las características del input y las del método em diferentes condiciones socio-culturales. (CUMMINS, 1983, p. 60).

As palavras do autor resumem o grande desafio da educação indígena. Segundo Cummins (1983), os resultados da educação bilíngue somente podem ser entendidos num contexto de interação entre as variáveis dos métodos educativos, da inserção e do desenvolvimento das crianças bilíngues. Para tanto, deve-se elaborar um programa e, concomitantemente, encontrar formas de avaliá-lo em suas diferentes dimensões.

## REFERÊNCIAS

ACÇOLINI, G. Os Terena do Mato Grosso do Sul e o processo de formação da identidade nacional. **Terra Indígena**, Araraquara: CEIMAM/UNESP, ano 17, n. 85, p. 35-46, jul. 2002.

ACÇOLINI, G. **Protestantismo à moda Terena**. 2004. 219f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

ALTENFELDER SILVA, F. Mudança cultural dos Terena. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. 3, 1949.

AQUIDAUANA. Câmara Municipal. Lei Orgânica do Município de Aquidauana/MS, de 5 de abril de 1998. Aquidauana, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. **Projeto Raízes do Saber**. Aquidauana, 1998b.

\_\_\_\_\_. Lei Municipal nº 1.700, de 19 de abril de 1999. Institui o “Programa de Educação Intercultural Bilíngue” nas escolas municipais indígenas em caráter permanente a partir do ano letivo de 1999. Aquidauana, 1999.

ANTONIO, N. L. **Raízes na língua**: identidade e rede social de crianças Terena da escola bilíngue da Aldeia Bananal. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2009.

AZANHA, G; LADEIRA, M. E. **História Terena**. Povos indígenas no Brasil, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/biblioteca/textos-online>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

BALTAZAR, P. **O processo decisório dos Terena**. 2010. 91f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BITTENCOURT, C. M; LADEIRA, M. E. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BOTÍA, A. B. "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Rede: Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p. 40-65, mayo 2002. Mensal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>>. Acesso em: 7 maio 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <[bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../constituicao_federal_35ed.pdf?)>. Acesso em: 27 nov. 2013.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico] : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação ; n. 118).

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 27 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 dez. 1991. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>> Acesso em: 25 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de nov. 1999. Seção 1, p. 19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)>. Acesso em: 23 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)>. Acesso em: 9 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 14**, de 14 de setembro de 1999. Brasília: MEC/CNE, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2013

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para uma Política Nacional da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 559**, de 16 de abril de 1991. Disponível em: <<http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>> . Acesso em: 24 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 1998.

BRINGMANN, S. F. “Porque não fala este índio?”: reflexões sobre a prática da história oral em comunidades indígenas. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA, DEMOCRACIA E JUSTIÇA, 11., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em:

<<http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

BROSTOLIN, M. R. Educação Indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. **Tellus**, Campo Grande, MS: UCDB, n. 15, p. 93-100, jun. 2003. Série Estudos.

CARDOSO, W. D. **Aldeia Indígena de Limão Verde**: escola, comunidade e desenvolvimento. 2004. 76f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2004.

\_\_\_\_\_. **A história da educação escolar para o Terena**: origem e desenvolvimento do Ensino Médio na Aldeia Limão Verde. 2011. 143f. Tese (Tese em História) - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS, 2011.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A**, n. 15, p. 385-417, 1999.

CUMMINS, J. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de lós niños bilíngües. **Infancia y Aprendizaje**, Ontário, v. 21, p. 37-61, 1983.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de texto de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, A. C. **Tutela e resistência indígena**: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro. 2007. 413f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

FRANCHETTO, B. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Etnográfica**. Lisboa, v. 14, n. 2, jun. 2004.

\_\_\_\_\_. **La Scuola di Carta: una ricerca di antropologia della formazione tra gli insegnanti tikmu'un del Minas Gerais**. Roma: Centro d'Informazione e Stampa Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GROTTA, E. C. B. Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 195-222.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**: formação de professores: educação indígena, v. 4, Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 130-136. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1989. p. 31-61.

MAGALHÃES, M. C. C. Ação colaborativa na formação do professor como pesquisador. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso da formação docente**. São Paulo: Doctor, 2006.

MAHER, T. M. Língua indígena e língua materna e os diferentes modelos de educação indígena. **Revista terra indígena**, São Paulo, n. 60, p. 52-56, ago. 1991a.

\_\_\_\_\_. O conflito internacional e a educação linguística do índio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, n. 18, p. 111-126, set. 1991b

\_\_\_\_\_. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SEC/SEDUC, 2006, p. 11-38.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: PUC-SP, 2007a, p. 97-120.

\_\_\_\_\_. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação Docente**. São Paulo: PUC-SP, 2007b, p. 148-157.

MAHER, T. M.; CAVALCANTI, M. do C. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, L. (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas/SP: UNICAMP, 1993.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Lei nº 2.791**, de 30 de dezembro de 2003. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2004. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/editais/pdi/plano-estadual-educacao.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CEE/MS nº 6.767**, de 25 outubro de 2002. Fixa normas para organização, estrutura e funcionamento. Disponível em: <[http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques\\_6328/Delib/del-6767.pdf](http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/Delib/del-6767.pdf)>. Acesso em: 9 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CEE/MS nº 4.324**, de 3 de agosto de 1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED, 2004.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1973.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

NINCAO, O. S. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola**. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Kóho Yoko Hovôvo/ o Tuiuí e o Sapo:** identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. 236f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Campinas, Campinas,SP, 2008.

NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, R. C. de. **Urbanização e tribalismo:** integração dos índios Terena numa sociedade de classes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

\_\_\_\_\_. **Do índio ao bugre:** o processo de assimilação dos Terena. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

\_\_\_\_\_. Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral. **Revista Anthropológicas,** Recife, ano 9, v.16, p. 9-40, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/revistaanthropologicas/internas/volume16%282%29/Artigo%201%20%28Roberto%20Cardoso%20de%20Oliveira%29.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014

PEREIRA, L. M. **Os Terena de Buriti:** formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica. Dourados: UFGD, 2009.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO** da Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon. Aquidauana, 2002.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições70, 1976.

RODRIGUES, Z. V. F. A história da Aldeia Bananal. In: WENCESLAU, Marina E. **Textos produzidos pelos professores:** Aldeia Bananal/ Aquidauana. Campo Grande: SED/MS, 1996.

ROJO, R. H. R. Garantindo a todos o direito de aprender: uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de língua escrita no Ensino Básico. In: CONGRESSO 100 ANOS DE PIAGET/VYGOTSKY: DA TEORIA À PRÁTICA, 1., 1996, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1996.

SMITH, F. **Leitura significativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STREET, B. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa,** Amsterdam/Philadelphia, n. 8, p. 465-488, jul. 2006.

SOUZA, W. C. de; SILVA, K. E. R. da. (Orgs.). **O estudo das funções neuropsicológicas envolvidas na aquisição da leitura.** Campinas - SP: Papyrus, 2014. p. 161-181.

TOLEDO, G. do V. T. P; SOLIGO, R; SIMAS, V. F. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ, 2014.

VYGOTSKY, L. A pré-história da linguagem escrita. In: COLE, M. et al. (Orgs.). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1935. p. 119-134.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: CIPOLLA NETO, J. et al. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1993. p. 103-117.

## REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS UTILIZADAS

Janela 2: Reprodução da tela “The eye”, de René Magritte. (1932/1935). Disponível em: <<http://0813f0743af57238a224-085bca9af5377bbf9b65317efb55e025.r97.cf2.rackcdn.com/the-eye.jpg>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 3: Reprodução da tela “La vie de famille”, de René Magritte (1967). Disponível em: <<http://fine-arts-museum.be/fr/la-collection/rene-magritte-sans-titre-la-vie-de-famille?artist=magritte-rene-1&page=7>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 4: Reprodução da tela “O telescópio”, de René Magritte (1963). Disponível em: <<http://fine-arts-museum.be/fr/la-collection/rene-magritte-sans-titre-la-vie-de-famille?artist=magritte-rene-1&page=7>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 10: Reprodução da tela “The window”, de René Magritte(1925). Disponível em: <<http://www.wikiart.org/en/rene-magritte/the-window-1925>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 17: Uma janela com ar moderno e tropical, por onde se vê vários bambus. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://www.thinkstockphotos.fr/royalty-free/bamboo-pictures>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 18: Uma janela aberta, com uma cortina esvoaçando. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://prestigecontractors.net/blog>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

## FONTES ORAIS

Entrevista com a Professora nº 1 – I.N.P.F., Professora Terena da Aldeia Bananal, 30 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura \_\_\_\_\_. Aquidauana, MS, 2013.

Entrevista com a Professora nº 2 – S.M.M., Professora Terena da Aldeia Bananal, 42 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura \_\_\_\_\_. Aquidauana, MS, 2013.

Entrevista com a Professora nº 3 – A.M.S., Professora Terena da Aldeia Bananal, 40 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura \_\_\_\_\_. Aquidauana, MS, 2013.

Entrevista com a Professora nº 4 – E.L.P.J., Coordenadora Terena da Aldeia Bananal, 30 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura \_\_\_\_\_. Aquidauana, MS, 2013.

Entrevista com a Professora nº 5 – S.B.F., Professor Terena da Aldeia Bananal, 46 anos, concedida em [24/10/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura \_\_\_\_\_. Aquidauana, MS, 2013.

Entrevista com a Professora nº 6 – C.M., Professora Terena da Aldeia Bananal, 38 anos, concedida em [24/09/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura \_\_\_\_\_. Aquidauana, MS, 2013.

Entrevista com a Professora nº 7 – G.C.S., Professora Terena da Aldeia Bananal, 41 anos, concedida em [24/10/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura \_\_\_\_\_. Aquidauana, MS, 2013.

Entrevista com a professora nº 8 – G.C.S., Professora Terena da Aldeia Bananal, 32 anos, concedida em [24/10/13]. Entrevistadora Micilene Teodoro Ventura \_\_\_\_\_. Aquidauana, MS, 2013.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Proposta de intervenção: revendo a educação indígena

### 1 Introdução

Um dos diferenciais do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é a necessidade de apresentar, além dos resultados da pesquisa desenvolvida, uma *proposta de intervenção* que contemple possíveis soluções para os problemas de pesquisa relacionados à área da educação básica na qual foi desenvolvida a dissertação.

Apresentamos, portanto, nossa proposta, destinada ao desenvolvimento profissional docente dos professores alfabetizadores indígenas, tendo em vista a complexidade do processo de alfabetização bilíngue e a ausência de práticas sociais de letramento. Consideraremos as lacunas ainda existentes nas formações específicas, a necessidade de efetivação e conscientização da proposta do bilinguismo e de ações voltadas para a valorização cultural indígena, dentro e fora do ambiente escolar.

Neste sentido, a proposta é que os professores indígenas realizem, organizem e coordenem uma formação continuada que vise levar o grupo às seguintes reflexões:

- a) história e cultura da comunidade Terena: nesse momento de formação, os professores precisam refletir sobre a valorização da identidade indígena, com o objetivo de levar essa valorização aos alunos por meio de exemplos e reflexões escolares;
- b) discussões linguísticas: os professores necessitam, nesse momento, de refletir sobre os problemas linguísticos que envolvem a língua Terena e, buscar a solução para esses problemas, seja por meio de estudos da fonologia, morfologia, sintaxe, etc.;
- c) política linguística: com o apoio das reflexões linguísticas, os professores precisam investigar meios para fazer com que a língua Terena passe a ter forte uso da modalidade escrita assim como na modalidade oral, ou seja, descobrir formas para que a língua escrita seja utilizada além do contexto escolar. Neste sentido, a língua escrita



passaria a ter lugar no contexto social, contribuindo para o letramento social;

- d) alfabetização em língua Terena: com os estudos linguísticos encaminhados, com ações para uso da modalidade escrita da língua Terena em contexto extraescolar, e com a consciência de que a língua é um veículo de transmissão cultural e de conhecimentos tradicionais do grupo e afirmação identitária, o caminho estará aberto para que os professores possam refletir sobre um método que permita a adequada alfabetização em língua Terena.

## **2 O professor indígena e a formação específica**

No contexto da pesquisa, foi possível observar que, por mais que ocorram cursos de formações específicas para professores indígenas, ainda assim há professores atuando somente com nível médio. Entendemos que essa insuficiência de formação traz consequências importantes na qualidade das decisões que os professores precisam tomar ao enfrentar os problemas no dia a dia da sala de aula, devido à complexidade dos conceitos (linguísticos, sociais, cognitivos) envolvidos na tarefa de alfabetizar os alunos indígenas nas línguas portuguesa e Terena.

Como citado anteriormente, ainda que atualmente ocorra uma maior oferta de cursos de licenciaturas indígenas, o acesso a tais cursos não atingiu a totalidade dos professores que atuam, sendo necessário um maior investimento do poder público no incentivo e oferecimento de condições para que o professor índio possa complementar, em nível superior, sua formação. Segundo dados da UEMS, o curso Normal Superior Indígena diplomou, de 1998 a 2012, no Estado de Mato Grosso do Sul, 45 professores indígenas<sup>27</sup>, sendo 26 desses professores de etnia Terena. No entanto, o curso foi desativado, deixando uma lacuna no Estado no que se refere à formação de professores indígenas para atuarem em suas comunidades.

Entretanto, no ano de 2010, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, implantou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, oferecendo, para o ano de 2015, as disciplinas: Educação Escolar Indígena, Organização da Escola

---

<sup>27</sup> Dados de fevereiro de 2013, apresentados em relatório da Diretoria de Registro Acadêmico, disponíveis em: <[http://www.uems.br/dra/arquivos/11\\_2013-05-02\\_13-59-48.PDF](http://www.uems.br/dra/arquivos/11_2013-05-02_13-59-48.PDF)>. Acesso em: 8 jan. 2015.

Básica Indígena, Pedagogia Indígena, História e Antropologia Indígena e Afro-brasileira, Território e Cultura e Política Linguística, entre outras de base comuns dos cursos de licenciatura pedagógicas. Essa iniciativa demonstra que as políticas de formação de professores indígenas estão sendo postas em prática, restando somente o investimento na divulgação, ampliação e acesso dos povos indígenas a essa modalidade de formação inicial. Como o curso é voltado para a área de formação de professores na segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e Ensino Médio, ainda fica uma lacuna com relação à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, com disciplinas voltadas especificamente para a alfabetização bilíngue, pois embora haja disciplinas do campo linguístico, sabemos que o processo pedagógico da alfabetização necessita de conhecimentos mais específicos.

### **3 O ensino bilíngue em contexto indígena: conhecimentos necessários ao professor alfabetizador**

Uma proposta de formação para os professores alfabetizadores deve atender ao desafio de desenvolver os conhecimentos necessários ao trabalho com o ensino bilíngue, compreendendo que esses professores utilizam, tradicionalmente, a língua indígena em contextos de oralidade, reservando para as situações de escrita a língua da sociedade nacional. De acordo com Franchetto (2008),

Ao ter como pano de fundo o confronto entre oralidade e escrita, no momento da introdução da escrita numa sociedade de tradição oral, o ponto deste ensaio é o sistema de concomitantes e contraditórias representações da escrita que surgem, interagem, defrontam-se a partir dos diversos atores em cena. Trato aqui a escrita como metáfora ou emblema, o que remete para além da sua aparente natureza imediata de técnica de transformação de códigos. São assim analisadas as representações que diversos atores em relação elaboram sobre o sentido da escrita e como tais representações dizem respeito à imagem que cada um faz do(s) outro(s) e às dinâmicas políticas subjacentes às metáforas ortográficas. Trata-se, então, de uma interpretação do "sentido da escrita" que pode ajudar a explicar, entre outras coisas, as razões de certo fracasso dos projetos da chamada "educação bilíngue". (FRANCHETTO, 2008, p. 2).

É preciso, portanto, levar em consideração as “representações dos atores” envolvidos nesse contexto peculiar, para que a introdução da escrita não seja feita de forma compulsória, apenas para atender às exigências curriculares da legislação educacional. O professor indígena, e até mesmo a comunidade em que a escola está inserida, deve compreender e concordar com a produção escrita e com o ensino formal das línguas

(Terena e português). O trabalho de valorização cultural, neste sentido, não deveria partir somente da comunidade escolar, cabendo ao poder público promover ações pontuais e específicas de conscientização da importância da manutenção da língua para a preservação da identidade do povo indígena.

Para tanto, é preciso compreender a proposta de ensino bilíngue. Estudos têm demonstrado que, ao contrário do que usualmente acreditavam pesquisadores do tema, não existe uma relação, do ponto de vista linguístico, entre o bilinguismo e um baixo desempenho acadêmico dos alunos. Cummins (1983) assim explica:

Un hallazgo frecuente era que el niño bilingüe tenía una realización (<<performance>>) peor en la parte verbal de los testes de inteligencia, al igual que en las tareas académicas, y muchos investigadores arguían que el bilinguismo causaba <<confusión mental>> y <<handcap en el lenguaje>>. (CUMMINS, 1983, p. 38).

Percebemos nas narrativas de alguns professores essa percepção de que a utilização de duas línguas em contexto familiar e escolar traria essa “confusão mental” mencionada pelo autor, sendo fator responsável pelo baixo rendimento das crianças de língua minoritária. No entanto, para o autor acima referenciado, tais explicações linguísticas simplistas não serviam para explicar as dificuldades de aprendizado das crianças em tal situação, levando educadores e estudiosos a reexaminarem suas concepções sobre a educação bilíngue, de forma que “[...] éstos han enfatizado las variables socioculturales y del programa escolar más que los factores lingüísticos.” (CUMMINS, 1983, p. 38).

Segundo esse autor, estudos demonstraram que, ao contrário de causar confusão cognitiva, o bilinguismo “[...] pode influenciar positivamente el desarrollo tanto cognitivo como lingüístico.” (CUMMINS, 1983, p. 38). No entanto, a ausência de um sistema ortográfico definido, pode dificultar esse processo de aprendizagem, esse desenvolvimento cognitivo e linguístico. Nincao (2003, p. 21) chama a atenção para a complexidade que envolve o ensino da língua indígena em ambiente escolar principalmente porque as próprias comunidades indígenas não acompanharam as mudanças ocorridas na sociedade brasileira no que diz respeito ao “olhar” destinado às línguas indígenas, que em momentos anteriores eram consideradas insuficientes como línguas de instrução. Além disso, conforme a autora, a questão não está apenas na elaboração de uma ortografia/escrita ou em materiais didáticos em línguas indígenas, mas nas representações dos professores e comunidades sobre suas línguas e a língua portuguesa, esta última considerada mais importante para suas demandas pessoais e sociais.

#### **4 A cultura e a identidade como objetos de conhecimento**

A educação indígena não pode ser entendida a partir de critérios ideológicos, teóricos ou pedagógicos únicos e estanques, uma vez que a escola de cada comunidade indígena representa de alguma forma uma resposta às suas necessidades reais e legítimas, dadas em um determinado momento e contexto histórico. Deste modo, enquanto para alguns a escola precisa estar direcionada ao acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional como, por exemplo, a alfabetização em língua portuguesa, o aprendizado e o uso funcional da informática ou da matemática, outros defendem uma escola que esteja mais focada na revitalização, transmissão e valorização da cultura, da língua e da identidade da comunidade indígena.

Pensar em “cultura e identidade” e não se remeter ao passado é quase impossível, pois compreendemos que identidade e cultura são construídas ao longo da história de um povo, ou seja, estão ligadas à ideia de que o passado compõe o futuro e traz consigo a identidade desse povo e formas de preservar essa cultura em meio às transformações ocorridas ao longo do tempo.

Como nesta pesquisa o trabalho a ser desenvolvido está relacionado não só ao uso da língua Terena no processo de alfabetização, mas também ao uso social dessa língua dentro da sua comunidade, propomos assim a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis e acessíveis à comunidade indígena hodierna, em contextos escolares, para um “possível letramento cultural” em língua indígena, com a utilização do que seduz o jovem da aldeia (assim como os demais): redes sociais, internet, celulares, sites, aplicativos, etc.

Como fazemos parte de um mundo globalizado, e não podemos ter uma visão “genérica” dos indígenas dentro desse processo, uma vez que eles têm acesso à internet e participam de redes sociais, como pudemos observar em diversas ocasiões na comunidade pesquisada, pensamos como que essas ferramentas tecnológicas (Facebook, blogs, sites, etc.) poderiam contribuir para esse desenvolvimento e preservação da língua e do conhecimento cultural, pois observamos que os falantes de Terena se comunicam entre si, dentro das redes sociais, produzindo pequenos textos, os quais são compartilhados e comentados entre eles.

Ao verificar esse fato, pensamos na possibilidade de utilizar esses recursos como um instrumento para promover o intercâmbio de conhecimento linguístico e cultural entre as comunidades falantes de Terena, contribuindo assim para a interação, manutenção e

valorização dessa cultura indígena tanto na comunidade da Aldeia do Bananal como também de outras comunidades Terena espalhadas no território nacional. Como a escola da aldeia tem acesso à internet, deixamos como sugestão que os professores incluam em seu planejamento a confecção de um blog ou site em língua Terena, ou até mesmo a criação de um grupo no Facebook, em que haja notícias, informações e outros assuntos relacionados ao universo indígena Terena, como meio de promoção, letramento (uso social da língua escrita), divulgação e instrução na língua materna. Desta forma, sem desconsiderar as novas formas de interação com a cultura nacional ou as formas tradicionais e específicas do meio indígena, poder-se-ia se valer de algo “novo” e “estrangeiro” em benefício do “tradicional” e historicamente valorizado pela cultura indígena.

Temos claro que seria prescritivo e simplista tentar, por meio da escolarização idealizada pelos legisladores, promover um conceito de cultura indígena idealizado pelo não índio, como se fosse possível desconsiderar os séculos de contato dos povos indígenas com a “cultura branca”. O mito do “bom selvagem”, utópico e ultrapassado, não combina mais com as necessidades das comunidades indígenas, os quais necessitam de atenção e investimento do poder público para a melhoria da sua qualidade de vida. Mediante a “dívida histórica” da sociedade nacional com os primeiros habitantes do chamado “novo mundo”, cabe aos responsáveis pelas políticas públicas cumprir com seu dever de proporcionar a esses cidadãos brasileiros o acesso aos seus direitos básicos: moradia, segurança, saúde e educação.

## **Referências**

CUMMINS, James. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilíngues. **Infancia y Aprendizaje**, Ontário, v. 21, p. 37-61, 1983.

FRANCHETTO, Bruna. **La Scuola di Carta: una ricerca di antropologia della formazione tra gli insegnanti tikmu'un del Minas Gerais**. Roma: Centro d'Informazione e Stampa Universitaria, 2008.

NINCAO, Onilda Sanches. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola**. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

## APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores<sup>28</sup>

### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_  
 Aldeia \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Idade \_\_\_\_\_

1) Qual a sua formação:

Magistério Indígena - nível médio ( ) Ano em que se formou \_\_\_\_ Em que instituição \_\_\_\_\_

Magistério - nível médio ( ) Ano que se formou \_\_\_\_\_ Em que instituição \_\_\_\_\_

Pedagogia ( ) Ano em que se formou \_\_\_\_\_ Em que instituição \_\_\_\_\_

Outra licenciatura ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Ano em que se formou \_\_\_\_\_ Em que instituição \_\_\_\_\_

2) Qual é sua língua materna? \_\_\_\_\_

3) A quantos anos você ministra aula? \_\_\_\_\_

4) Você é professor (a) de qual ano? \_\_\_\_\_

5) Você sempre ministrou aula na Escola Indígena? \_\_\_\_\_

6) Qual é a sua língua materna? \_\_\_\_\_

7) Que língua você utilizada na sua casa?

( ) Terena ( ) Português ( ) Terena/Português

Por quê? \_\_\_\_\_

<sup>28</sup> Aplicamos este questionário no mês de outubro de 2013.

8) Você se considera bilíngue? Sim ( ) Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

9) O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas propõe que a escola indígena seja bilíngue. O que é ensino bilíngue para você?

---

---

---

---

---

---

---

---

10) Em sua opinião, qual a melhor língua para seus alunos serem alfabetizados? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

11) Em que língua você alfabetiza seus alunos? De que forma? Explique qual metodologia.

---

---

---

---

---

---

---

---

12) Você alfabetiza em língua Terena, que materiais didáticos você utiliza? Fale sobre eles.

---

---

---

---

---

---

---

---

13) Como é o processo de alfabetização das crianças em língua Terena, que tipo de dificuldade eles apresentam na leitura e escrita? Fale sobre isso e, se você se lembrar, dê algum exemplo.

---

---

---

---

---

---

---

---

14) Em sua opinião, qual é a melhor forma de alfabetizar em língua Terena? Que atividades devem ser desenvolvidas para que a criança seja bem sucedida?

---

---

---

---

---

---

---

---

15) Na sua escola tem Educação Infantil? Sim ( ) Não ( )

Em sua opinião, a Educação Infantil pode contribuir para a alfabetização? De que forma?

---

---

---

---

---





**APÊNDICE C - Autorização de uso de imagem****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE - MS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU – MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**PROJETO:** *Análise sobre as práticas pedagógicas e a formação dos professores indígenas na alfabetização:* narrativas dos professores atuantes na alfabetização na Escola Indígena Polo General Rondon da Aldeia Bananal em Aquidauana/MS

**COORDENAÇÃO:** Micilene Teodoro Ventura

**INSTITUIÇÃO:** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

**Nome completo:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Documento de identidade:** \_\_\_\_\_

**Órgão Expedidor/UF:** \_\_\_\_\_

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**Endereço:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Telefone:** (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ **E-mail:** \_\_\_\_\_

## AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Declaro que autorizo o uso de minha imagem em todo e qualquer material, entre fotos, vídeos, gravações, documentos e outros meios de comunicação, para ser utilizada em campanhas promocionais e dissertação vinculada ao projeto “Análise sobre as práticas pedagógicas e a formação dos professores indígenas na alfabetização: narrativas dos professores atuantes na alfabetização na Escola Indígena Polo General Rondon da Aldeia Bananal Aquidauana - MS”, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, durante a execução do projeto e posteriormente, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) Folhetos em geral (encartes, mala direta, portfólio, etc.); (II) folder de apresentação; (III) anúncios em revistas e jornais em geral; (IV) home page; (V) cartazes; (VI) mídia eletrônica (painéis, televisão, cinema, programas de rádio, entre outros).

Por ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.  
Local Data

---

Assinatura do inscrito (nome completo) ou responsável legal

**APÊNDICE D - Autorização do cacique da Aldeia Bananal****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Izaltino Demencio, inscrito no CPF sob o nº 342.389.394-04 e no RG nº 040.953 Final, residente e domiciliado na Aldeia Bananal, no município de Aquidauana/MS, Cacique da comunidade indígena Bananal, autorizo a mestranda Micilene Teodoro Ventura, inscrita no CPF sob o nº 014.639.371-64 e no RG nº 001107988 – SSP/MS, a ingressar na terra indígena da Aldeia Bananal para desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “Análise sobre as práticas pedagógicas e a formação dos professores indígenas na alfabetização: Narrativas dos professores atuantes na alfabetização na Escola Indígena General Rondon da Aldeia Bananal Aquidauana-MS”, vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande/MS.

Aquidauana/MS, 28 de Outubro de 2013.

Izaltino Demencio

Cacique da Aldeia Indígena Bananal

APÊNDICE E - Imagens das Oficinas<sup>29</sup>



<sup>29</sup> Registros fotográficos feitos pela própria pesquisadora











